

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

AXIOLOGICKÉ A KOGNITIVNÍ ZALOŽENÍ VÝCHOVY K DEMOKRACII V
SOUČASNÉ ŠKOLE

AXIOLOGICAL AND COGNITIVE PRINCIPLES OF EDUCATION FOR
DEMOCRACY IN CONTEMPORARY SCHOOL

Disertační práce

Ivana Havlínová

Katedra občanské výchovy a filosofie
Školitel: doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.

Studijní obor: Filosofie

PRAHA 2011

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Axiologické a kognitivní založení výchovy k demokracii v současné škole* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 21. července 2011

.....

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. PhDr. Naděždě Pelcové, CSc. za cenné rady a trpělivost při vedení mé disertační práce.

.....

Resumé

Disertační práce je filosofickým pohledem na *výchovu* a na jeden z jejích konkrétních konceptů – na *výchovu k demokracii*. Výchova je nutnou podmínkou lidského bytí a jeden z předpokladů toho, jak bude člověk své bytí uskutečňovat.

Výchova k demokracii je příležitostí k setkávání se, často autentickému, s konkrétními problémy dějinné situace. Směřuje k porozumění a k vůli otevřít své lidství základním *demokratickým principům* jako jsou *odpovědnost, svoboda, tolerance a respekt, osobní angažovanost*. Tyto principy vycházejí z hodnot a hodnotových systémů, které představují naše vztahy ke světu. Axiologický rozměr je spolu s kognitivními schopnostmi nezbytným postulátem výchovy k demokracii.

Určité významové vyprázdnění pojmů *demokracie* a *výchova k demokracii* v naší společnosti jsou důvodem k hledání jejich významů a promýšlení jejich obsahů. Demokracie je zde nahlížena jako politický systém, jako hodnota, způsob života a jako diskuze. Výchova k demokracii se pak ukazuje nejenom jako soubor témat politologických a sociálních. Její zkoumání z perspektiv filosofie výchovy, axiologie a politické filosofie odkrývá její axiologický rozměr a nároky na kognitivní schopnosti. Opodstatňuje možné způsoby, jak výchovu k demokracii nahlížet a jak ji provádět, například prostřednictvím práce s kontroverzními tématy, komparací a integrací charakteristických prvků různých modelů demokracie, přímou účastí mladých lidí na politickém a občanském životě.

Výchova k demokracii, je stejně jako výchova obecně celoživotním údělem. Její provádění klade velké nároky na vychovatele. Promýšlení jejích možností a limitů je jedním z nich.

Klíčová slova:

výchova, hodnoty, hodnotová výchova, demokracie, principy demokracie, výchova k demokracii

Summary

This thesis is a philosophical view on *education* and one of its particular concepts – *education for democracy*. Education is a necessary conditional character of human existence and one of preconditions of a way how this existence will be brought to life by human.

Education for democracy is opportunity for its participants, often genuine opportunity, to meet concrete issues of historical situation. It leads to understanding and free will to open humanity for *core democratic principles* as *responsibility, liberty and freedom, tolerance and respect, personal commitment*. These principles are issuing from values and systems of values that represent our relations to the world. Axiological dimension is together with cognitive skills necessary postulate of education for democracy.

Certain voidance of meaning of concepts like *democracy* and *education for democracy* in our society are reasons for searching their senses and reflecting upon their contents. Democracy is viewed as political system, as value, way of life and as discussion. Education for democracy is then viewed not only as complex of political or social issues. Studying its characteristic features from perspectives of philosophy of education, axiology and political philosophy discovers its axiological dimension as well as claims to cognitive skills. It also gives substance to possible ways how to view and practice education for democracy e.g. through work with controversial issues, by comparison and integration of characteristic features of various models of democracy, by direct participation of young people in political and civil life.

Education for democracy as well as education in general meaning is life-time deal. To practice education for democracy means great demands for an educator. Thinking over its possibilities and limits os one of them.

Key words

education, values, education for values, democracy, principles of democracy, education for democracy

Obsah

Resumé

Úvod	7
1. Diskurz výchovy, demokracie a výchovy k demokracii	9
2. Člověk – výchova – filosofie výchovy	20
2.1 Člověk, tradice <i>tēs psychēs epimelésthai a paideia</i>	24
2.3 Skutečnost výchovy a filosofie výchovy provádějící	34
2.4 Výchova nebo vzdělávání?	45
3. Axiologické založení výchovy a vzdělávání	50
3.1 Hodnoty ve filosofickém diskurzu	56
3.1.1 Vztahy a vymezování se jako předpoklad hodnocení a přijímání hodnot	57
3.1.2 Je oprávněné domnívat se, že existují hodnoty univerzálně platné? ...	60
3.1.3 Proč je důležité nahlížet na hodnoty jako na vztahovou záležitost? ...	62
3.1.4 Hodnoty a hodnotové systémy, pokusy o hierarchizaci hodnot	63
3.2 Axiologický a kognitivní rozměr výchovy a vzdělávání	75
4. Demokracie a výchova k demokracii ve 21. století, axiologické a kognitivní založení výchovy k demokracii	80
4.1 Demokracie jako součást evropského dědictví	83
4.2 Demokracie jako způsob života, jako hodnota	85
4.3 Demokracie jako politický systém	88
4.4 Demokracie jako diskuze	92
4.5 Otázky učitele společenských věd	92
4.6 Axiologické a kognitivní založení výchovy k demokracii	99
4.6.1 Specifické nároky na výchovu k demokracii	104
4.6.2 Výchova k demokracii a kontroverzní témata	107
Závěr – Komu je výchova k demokracii určena?	111
Použitá literatura a elektronické zdroje	117

Úvod

Výchova je pro člověka nezbytným předpokladem k tomu, aby se stal členem společnosti, do níž se zrodil a ve které naplňuje své bytí. Podoba výchovy ovlivňuje, jakým se člověk stává a jak porozumí svým možnostem a schopnostem ve vztahu k sobě samému, ke společnosti a ke světu.

Usilujeme-li dnes ve výchově o znovunalezení smyslu našeho bytí, určitě se nevyhneme výzvě prozkoumávat ji z pozice reflektující starořeckou *paideia* a platónskou trojrozměrnou péči o duši *tés psychés epimelesthai* (péče o duši „jakožto princip individuálního života“, péče o polis, v níž je „péče o duši ... centrem veškerého státního života a také osou historického dění“¹ a péče o transcendentno ve smyslu přivádění duše do vztahů celku světa a ke smyslu její existence v něm).

Jako nezbytný životní pohyb má výchova mnoho podob. Jednou z nich je i výchova k demokracii. Několik let po politických změnách v naší společnosti, kdy bylo slovo *demokracie* skloňováno ve všech pádech a kdy se v prostředí české školy objevily termíny jako *demokratická škola*, *demokratická výchova*, *výchova demokratického občana* a *výchova k demokracii*, můžeme pozorovat určité významové a obsahové znivelizování těchto pojmů a s nimi spojených principů. Často dochází k jejich prezentaci pouze na úrovni poznatků politologických a opomíjí se jejich myšlenková, hodnotová a filosofická východiska. Demokracie je často prezentována pouze jako politický system či způsob vlády. Málokdy se setkáme s promyšlením demokracie jako způsobu života člověka. Tím se zeslabují i výchovné a vzdělávací možnosti vedoucí k porozumění problémům, hodnotám a principům demokracie v realitě současného světa a vlastní životní situaci a možnostem člověka v něm.

Neustále zkoumáme, jakou podobu by měla mít výchova v určité konkrétní historické a společenské situaci, co má být jejím obsahem a jak ji můžeme nejlépe uskutečňovat. Stejně přistupujeme i ke zkoumání výchovy k demokracii. Nestačí

¹ PATOČKA, J.: *Péče o duši II*. Praha: Oikoymenh, 1999, s. 314. ISBN 80-86005-91-7

hledat odpovědi na otázku, *co to je výchova k demokracii*. Promýšlení jejího smyslu souvisí i s hledáním skutečností, s nimiž by v aktuální situaci jedince, společnosti i světa jako celku měla po obsahové a významové stránce a stránce principů rezonovat (nebo nesouhlasit). Měla by pomáhat vychovávanému jedinci vymezovat se vůči sobě samému, ostatním i vůči skutečnostem světa. Výchova k demokracii je prokazatelně jedním z důležitých stavebních kamenů v současném vzdělávacím systému. Její axiologický rozměr, tedy promýšlení demokracie jako hodnoty a způsobu života není však vždy dostatečně nárokován.

Přetrvávající otázkou v této souvislosti také zůstává, jak se s danou situací musí a může vyrovnat pedagog v nejkonkrétnější výchovné a vzdělávací situaci, tedy, slovy Jaroslavy Peškové „při setkání se tváří v tvář“ se svými žáky. Z jakých teoretických základů může vycházet při promýšlení obsahů a významů nejenom jednotlivých témat, která se váží k demokracii, ale především při promýšlení *smyslu výchovy k demokracii jako součásti výchovy v jejím nejširším pojetí*; výchovy s její tisíce let starou tradicí, s jejími zákonitostmi a možnostmi. Zároveň by měl vnímat výchovu k demokracii jako nástroj pro porozumění principům demokracie, jejím vývojovým zvláštnostem a především významu pro současný svět stejně jako tomu, jak naopak současný svět zpětně demokracii ovlivňuje.

Hodnotový a významový rozměr výchovy k demokracii vycházejí z historických evropských tradic a aktuální reality společenských pohybů a skutečností. Úvahy o nich vedou k otázkám, jaké nároky dnes musíme klást na výchovu k demokracii, k otázkám na základní demokratické hodnoty a jejich vztah k hodnotám obecnějším stejně jako k otázkám o smyslu pro jedince. Výchova k demokracii má významný axiologický rozměr nejenom v rovině politologické,² ale zejména jako otevřená možnost přijmout demokracii jako životní způsob (jedince i společnosti). Zároveň musí reflektovat současné výzvy výchovy a vzdělávání: aktuální společenské, politické a ekonomické pohyby, které se nutně odrážejí i na obecném přístupu k výchově a vzdělávání, na preferenci jejich hodnot a kvalitě jejich obsahů a přístupů. Důležité je i porozumění měnícím se předpokladům, možnostem a limitům kognitivních procesů učení vychovávaných a vzdělávaných jedinců.

² Tedy v situacích, kdy demokracii vnímáme jako politický systém či způsob vlády.

1. kapitola: Diskurz výchovy, demokracie a výchovy k demokracii

Sledujeme-li vývoj demokracie v naší zemi od zvonění klíčů v roce 1989 přes hledání významů a smyslu demokracie pro naši společnost a určitě upřímnou snahu je nalézt, až k současnému stavu, stáváme se svědky určitého zprofanování pojmu *demokracie*. Pojmu, který je ve veřejném životě až nadužíván bez nároku na hlubší porozumění. Narážíme i na rozpačité přešlapování při otázce *co to je demokracie a jaká je její hodnota pro každého z nás*. Tato nejistota a někdy i povrchní vnímání pojmu demokracie se nutně promítly i do chápání úlohy, významu a obsahu výchovy k demokracii stejně jako do jejího provádění. To často zůstává v rovině předávání politologických poznatků, komparace demokratického systému se systémem totalitním, eventuelně komparace jednotlivých demokracií či jejich ústav³. Problémy se objevují v momentě, kdy jsou studenti (a to i budoucí učitelé společenských věd) dotázáni na principy demokracie, které podle jejich názoru garantují její životaschopnost, nebo na základní hodnoty, z nichž demokracie vychází a čerpá. Uvedená zjištění byla jedním z podnětů pro napsání této disertační práce. Sama o sobě by vydala na samostatnou studii. Práce se však ubírá směrem, který vychází z otázky, *zda a nakolik potřebujeme výchovu k demokracii a co by mělo být jejím úkolem, abychom ji považovali za smysluplnou část výchovy v jejím nejširším pojetí*. Ubírá se směrem, který vychází z filosofických úvah o výchově, o něž by se měla výchova k demokracii opírat. Logickým předpokladem pro bližší zkoumání problémů výchovy k demokracii se tak stává filosofický problém výchovy jako nezbytné podmínky lidské existence. Zde se otevírá nespočet otázek o významu a smyslu výchovy v životě člověka i pro celou společnost jak v historickém kontextu, tak zejména v podmínkách aktuální situace světa, současné Evropy, naší země.

K tématu práce mne, jak jsem již naznačila, přivedla skutečnost ryze praktická: při své spolupráci se základními a středními školami i při přípravě

³ Zde je nutno zdůraznit, že politologické poznatky jsou pro úspěšnou výchovu k demokracii nezbytné, tvoří její obsah. Problém vzniká tehdy, když pedagog zůstává pouze u nich. Naplňuje tím obsahovou složku výchovy a vzdělávání, žákům pomáhá stát se informovanými jedinci, kteří dovedou plnit své role občana. Co však chybí, je otevření možností, do jaké míry dojde ke zvnitřnění této občanské role, k přijetí hodnot a principů, které s ní souvisejí, stejně jako ke vzniku a prohlubování potřeby stát se aktivním jedincem, který chce o svém pobytu ve světě rozhodovat sám na základě snahy o porozumění.

budoucích učitelů výchovy k občanství a společenských věd jsem zaznamenala velmi formální, často pouze popisný a povrchní přístup k tématům demokracie a jejích principů. I učitelé samotní a studenti pedagogických fakult volili spíše koncept výuky, který vycházel z opakování zažitých klišé v rámci těchto témat, než aby usilovali o snahu reflektovat jejich smysl a význam pro mladého člověka. Rozpor mezi touto realitou a proklamovaným významem výchovy k demokracii v oficiálních pedagogických dokumentech mne vedly k tomu, abych hledala nezbytné předpoklady pro změnu formálního přístupu a abych se pokusila zkompletovat základní nároky na výchovu k demokracii vycházející z filosofie a filosofie výchovy, filosofie hodnot a politické filosofie.

Filosofie přivádí člověka k úsilí o pochopení celku světa a smyslu vlastního bytí v něm a vlastní účasti na něm. Je nezbytným předpokladem výchovy, neboť vychováváme k takovému žití, které pro nás jako jednotlivce a lidské společenství jako celek představuje naplnění jeho smyslu⁴. Základním filosofickým východiskem práce je problém člověka a jeho bytí ve světě jako předpoklad výchovy a problém výchovy jako jednoho z nezbytných pohybů bytí člověka.

Dalším filosofickým východiskem úvah o místě a smyslu výchovy k demokracii je péče o duši v duchu platónské trojrozměrné paideia, výchovy jako starosti o duši jednotlivce, péče o obec (polis) a péče o svět (kosmos).

Promýšlení problémů výchovy a vzdělávání je velkým imperativem pro každého filosofa a pedagoga, zejména pak pro pedagoga společenských věd.⁵ Vycházíme-li z jednoho z pilířů evropských myšlenkových tradic, z antiky a jejího významu pro výchovu v realitě současného světa, nutně musíme vyjít od starořeckého „poznej sebe“ (*gnóthi seauton*), které se stane základním požadavkem

⁴ „... tudíž výchova, tudíž pedagogika spočívá na jisté ideji smyslu života, kterou se zabývá filosofie. Filosofie je kompetentní o všech takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí.“ PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenth, 1996, s. 37. ISBN 80-86005-24-0.

⁵ „Rozšiřování obzoru učitelů v oboru musí jít tedy ruku v ruce s rozšířením obzoru učitele co do porozumění změnám ve vývojových trendech jedince i společnosti, a to v psychice, sociálním zakotvení, obrazu světa na základě reflexe aktuálně žité skutečnosti i mediálního zprostředkování.“ PEŠKOVÁ, J.: *Kacířské úvahy nad didaktikou jako empirickou vědou*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Nakladatelství Kreace, 2010, s. 149. ISBN 978-80-902125-6-5.

pro hledání Pravdy (*alethéia*) a Dobra (*agathón*). Sebepoznání je jedním z předpokladů pro jejich zakoušení. Při úvahách o sobě získává člověk příležitost nahlédnout plochost, omezenost a omyly svého dosavadního každodenního života. Sókratovi se požadavek poznání sebe sama stal postulátem, který uplatňoval i ve vztazích k ostatním; vztahem, kdy mu otázky vhodně pokládané v rozhovoru pomáhaly jednak směřovat partnera v rozhovoru od zdánlivých jistot k otřesu a poznání, že se pravda nevyjevuje v rychlých a jednoznačných soudech, jednak vedly samotného vychovatele opakovaně k promýšlení konkrétních filosofických, lidských a společenských témat. Interakce mezi vychovatelem a vychovávaným je pro Sókrata důležitá, neboť v dialogu, ve vzájemné výměně pohledů na otevíraná témata může dojít k jejich porozumění.

Vzájemnost vychovatele a vychovávaného, kterou Platón nazývá *éros* a již se o mnoho staletí později intenzivně zabývá i Eugen Fink v díle *Grundfragen der systematischen Pädagogik*⁶, když formuluje dilemata a antinomie výchovy, zakládá předpoklad úspěšné výchovy i v současnosti, neboť vychází z odpovědnosti vychovatele i vychovávaného za vzájemný vztah, ze vzájemné důvěry a z nutnosti neustálého domýšlení důsledků vychovatelova působení na vychovávaného. Etický přístup se setkává u obou filosofů s přístupem pedagogickým. Ale i mnohem později je tento přístup stále aktuální, jak ukazuje ve svém díle *Struktura etického fenoménu* Nikolai Hartmann: „Čím mladší a méně hotový je ten, kdo se učí, tím větší odpovědnost a tíhu následků nese ten, kdo ho ovlivňuje. *Příliš úzké hodnotové vidění* pedagoga představuje vždy *vážné nebezpečí* pro mládež, která je mu svěřena. Následkem je předčasné vnucení jednostranného, omezeného nebo dokonce stranického pojetí života, mravní deformace a schematizace, duchovní uniformita mládeže. Jsou to chyby, kterými výchova těžce trpí a které lze zřídkakdy v pozdějším životě napravit.“⁷ Odpovědnost vychovatele je a bude vždy filosofickým problémem velmi živým, problémem, který je vymezován nejenom osobností vychovatele, ale i jeho možnostmi a limity ve vztahu k místu, době a situaci, v níž vychovává.

⁶ FINK, E.: *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Rombach + Co GmbH, 1978. ISBN 3-7930-9012-4.

⁷ HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002, s. 57. ISBN 80-200-0970-1.

Platón sókratovský rozhovor jako metodu filosofické výchovy vyčlenil pouze pro vyvolené. Filosofická výchova, ač myšlenkově a obsahově tak rozprostraněná, že ve své reflexi pojala tehdejší veškeré filosofické myšlení a vědecké poznání, aby dala vzniknout Platónovu vlastnímu přínosu, nebyla určena všem. Přesto ji považuje spolu s filosofií za základní předpoklad správně fungující obce jak prezentuje ve své *Ústavě*. Filosofie a výchova mu byly uceleným zaměřením k poznání idejí a přiblížení se ideji nejvyšší, Dobru (*ton agathon*). Mýtus o jeskyni v osmé knize Platónovy *Ústavy* v sobě nese dva základní obrazy – obraz strastiplné cesty výchovy jednotlivce a obraz lidské společnosti. Pro genezi výchovy je to důležitý moment. Antická duše jako životní princip dostává trojí rozměr a ten Platón vnáší i do své filosofické výchovy (*paideia*) jako péči o duši, péči o obec a péči o kosmos. Všechny tři rozměry jsou vzájemně podmíněny. K péči o základní princip života může člověk dospět pouze ve správně zorganizované společnosti (obci), která je spolu s člověkem součástí smyslového světa. Aby člověk a obec v tomto světě obstáli, musí je ti nejmoudřejší, filosofové (analogie rozumné části duše), vést tak, že usilují pro sebe a pro vyvolené o poznání světa nadsmyslového, světa idejí. Po svém návratu z něj mohou zaujmout místo v čele obce a vést další dvě její vrstvy – vrstvu strážců a vrstvu řemeslníků a rolníků k naplňování jejich odpovědností za správné fungování obce. I on ve své filosofické výchově setrvává na jednotě ontologických, gnoseologických a etických předpokladů. Více než Sokratés věnuje pozornost ukotvení člověka do struktur společenských a politických, které jsou součástí struktury většího celku: kosmu.

V antickém pojetí výchovy byla poznávací a hodnotová východiska ve vzájemné závislosti. Pokud se totiž příležitost poznání sebe sama otevře, může v sobě člověk probudit a posilovat touhu po hledání Pravdy. Vydává se tedy na cestu k nejvyšší ideji, ideji Dobra. Poznáváním sebe sama zároveň poznává i společnost (*polis*) a svět (*kosmos*), jehož je součástí. Vzhledem k tomu, že Dobro je ve vzájemné podmíněnosti se Spravedlností (*dikaion*) a spravedlivé je to, co je správné, hledání sebe sama jako cesta za Dobrem je zároveň i etickou záležitostí. U Sókrata jsou gnoseologické a etické předpoklady výchovy vzájemně podmíněny.

Dnes hovoříme o kognitivním a axiologickém rozměru výchovy a vzdělávání. Některé pedagogické přístupy akcentují rozměr kognitivní a kladou velký důraz na rozvíjení takových kognitivních schopností jako jsou identifikace, analýza, syntéza, evaluace kritické myšlení apod. Jsou důležité a nezbytné pro výchovně vzdělávací záměry. Nemohou ale být cílem výchovy a vzdělávání, jak jsou často prezentovány. Smyslem výchovy je člověk. Pokud bychom setrvali pouze na úrovni kognitivních schopností a vycházeli přitom pouze z pozic pedagogiky, nedařilo by se nacházet a spolu se žáky otvírat onen axiologický rozměr, který je příležitostí pro vědomé a reflektované přijímání (nebo i odmítání na základě kritického promýšlení a rozhodování) reality společnosti a světa. Axiologický rozměr výchovy je nárokem nejenom v přípravě mladých lidí na jejich lidský a společenský úděl, ale vzhledem k rozpadávajícím se hodnotovým systémům evropské civilizace i nárokem na znovutevření filosofických úvah o výchově jako starosti (péči) o člověka a lidské společenství. Zde se práce opírá o dílo Jana Patočky, který v reakci na současnou krizi výchovy hledá možnosti, které se pro její řešení nabízejí, zkoumá i problém péče o duši v současné Evropě a v době, kterou sám nazývá dobou proevropskou. Pokračovatel Patočkových filosofických úvah v českém filosofickém prostředí Radim Palouš didakticky cenné filosofující výklady o výchově a o současné škole, které mohou pomoci překonat přístup k výchově jako naukové záležitosti.

Prostředí české filosofie výchovy nabízí mnoho úvah k promýšlení výchovy jako filosofického problému. Pro didaktiku filosofie a společenských věd je dosud nedoceněným zdrojem úvah dílo Jaroslavy Peškové, jejíž důraz na příbuznost filosofie, filosofie výchovy a didaktiky oboru jako provádějícího nástroje by měl zaznívat hlasitě zejména v této době, kdy se didaktický přístup ke vzdělávání často redukuje na pouhou metodiku a návod, jak co nejefektivněji pracovat se žáky. Příprava pedagogů hraje velmi důležitou roli. Finkovy dichotomie jsou výzvou pro hledání možností, jak prostřednictvím vychovávání mladých lidí může pedagog rozvíjet nejenom své pedagogické schopnosti, ale její neustálou reflexí i smysl svého jednání.

I když výchovu zkoumají i jiné společenské disciplíny, např. psychologie, sociologie a pedagogika, záměrem této práce je reflexe filosofických východisek výchovy jako kontinuálního společenského pohybu. Pohybu, který je pro současného

člověka bytostnou nutností, aby v situaci, kterou si lidské společenství samo vytváří odklonem od společně sdíleného *být* k individuálně orientovanému *mít*⁸, důrazem na zážitky *tady a teď* místo potřeby zastavení se, promýšlení a reflexe, neztratil podstatu svého lidství.

Smysl, význam, hodnota bytí – to jsou základní charakteristiky lidského rozměru bytí na světě. Nejsou dané, nepatří ani do přirozeného světa člověka. Jejich základem je reflexe – reflexe smyslu bytí člověka ve světě, reflexe významu výchovy pro kultivování člověka jako společenské bytosti, reflexe hodnoty našeho bytí. Vzhledem k tomu, že se práce snaží vymezit axiologický rozměr výchovy k demokracii, axiologie a filosofické nahlížení na hodnoty, na pokusy o jejich hierarchizaci a jejich proměny v historickém tvoří další důležité východisko tématu výchova k demokracii.

Už od dob archaického Řecka je každá promyšlená výchova vlastně výchovou zároveň osobnostní i společenskou; byla a je promyšlena i proto, aby vedla k rozvoji jednotlivce, ale i obce, státu, tedy společnosti. Pomáhala uchovávat kmenové, národní, kulturní tradice. Hodnotový systém vychovávaného jedince, vychovatele, celé společnosti byly nedílnou součástí výchovných úvah. Axiologický rozměr výchovy obecně a výchovy k demokracii má ústřední téma: hodnotu.

Výchova k demokracii prováděná v současné škole, vychází především z poznatků politologických, tudíž stejně jako pojetí výchovy obecně podléhá mylné představě, že vychází z věd jako pedagogika a didaktika. Ty jsou podle J. Michálka „založeny (ať vědomě nebo většinou nevědomě) na určitém pojetí člověka a společnosti“⁹. Dopředu již tedy formulují, jak by měla výchova a vzdělávání člověka formovat. To ji ale degraduje pouze na jakousi metodu, jak vyučovat tématům týkajícím se demokracie. Většinou zůstává u zkoumání demokracie jako způsobu vlády, jako politického systému. Hledáme-li však podstatu pojmu výchova a demokracie, dostáváme se k požadavku jejich filosofického nahlédnutí. Proto je v

⁸ FROMM, E.: *Mít, nebo být?* Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5.

⁹ MICHÁLEK, J.: *Topologie výchovy*. Praha: Oikymenh, 1996. ISBN 80-86005-01-1.

práci věnován velký prostor filosofii výchovy a péči o duši, paideia, bytí a jeho smyslu, neboť v nich nacházíme opodstatnění výchovy jako lidské nezbytnosti. To nás také přivádí ke vztahům k sobě, společnosti, světu – hodnoty, axiologie. Vzhledem k tomu, že jedním ze základních podnětů k napsání této práce byla evidentní absence axiologického rozměru ve výchově k demokracii, je jenom namístě věnovat hodnotám, hodnotovým hierarchiím a hodnotové výchově patřičný prostor.

I když Evropa učinila na počátku novověku odbočku, která znamenala odklon od možností výchovy a jejího významu pro uchovávání základního lidství pro přežití lidského společenství a vedla své potomky cestou výkonu a individualismu, neodpoutala se nikdy úplně od hodnotového nahlížení skutečnosti. Vždyť i výkon a silný individualismus nazvala hodnotami. Ve Spojených státech amerických se stal filosofický pragmatismus Johna Deweye základem filosofie výchovy. Po zkušenostech s událostmi dvacátého století, které jej stály ztrátu pozice světového lídra, se Západ těžce a mnoha rozličnými duchovními cestičkami dobírá k opětovnému uznání toho, že podstatou člověka a jeho lidství je vztahovost. Vztahování se k sobě, k jedinečné skutečnosti vlastního života, ale i vztahování se k transcendentnu znamenají vlastně hledání vlastní podstaty, vlastního smyslu, smyslu jednotlivých skutečností kolem nás a hledání smyslu světa jako celku, v němž jsme usazeni.

Filosofická otázka *co je demokracie* a politologická otázka *jaké jsou formy demokracie* jsou základními otázkami čtvrté kapitoly, která představuje filosofický a politologický pohled na demokracii jako východiska pro axiologický a kognitivní rozměr výchovy k demokracii.

Demokracie je skutečností, která se bezprostředně dotýká životní situace člověka. Ten ji, stejně jako jiné skutečnosti, může přijmout jako každodenní realitu, nebo ji začne promýšlet jako skutečnost, do níž byl vsazen, ke které se může nějak vztahovat. Pak začne zkoumat *hodnotu demokracie* a její místo ve svém bytí. Nevyhne se přitom zkoumání demokratických procesů ve společnosti stejně jako činností jejích institucí. Nahlíží *demokracii jako způsob vlády a politický systém*, na němž může nějakým způsobem participovat a tím ovlivňovat zpětně svoji vlastní

existenci. Člověk hledá možnosti své participace, mezi něž patří i *deliberace a diskuze*. Ve své účasti na životě ve společnosti naplňuje člověk svou účast na bytí ve světě. Vztahuje se k němu, hodnotí jej hledá jeho smysl. Demokracie se mu může stát i způsobem života, protože se zde mohou setkat jeho osobní hodnoty a kušenostmi s principy a hodnotami demokratickými, které buď přijme za své, nebo s nimi polemizuje či je odmítá.

Ve vztahu k demokracii a ve výchově k demokracii jako provádění tohoto vztahu nejde o bezvýhradnou apologii demokracie. Vycházíme z toho, že je pro nás realitou, že bude pravděpodobně realitou i pro dnešní mladé lidi a tím jsou dány nároky na výchovu k demokracii od porozumění základním demokratickým procesům a fungování přes jejich kritické vyhodnocování a hledání způsobů, jak se podílet na životě společnosti až po hledání hodnotových systémů spojených s demokratickými principy.

Metodou zkoumání demokracie a dvěma základními přístupy ve výchově k demokracii jsou komparativní a integrační přístup, které vycházejí ze dvou přednášek: přednášky Iana Shapira *Teorie demokracie: současný stav* a přednášky Jürgena Habermase *Tři normativní modely demokracie*. Zatímco I. Shapiro polemizuje zejména s koncepcí deliberativní demokracie, která patří k tzv. normativním teoriím demokracie¹⁰, J. Habermas porovnává tzv. *liberální* a *republikánský* model. Přestože oba autoři vycházejí ve svých srovnáních a charakteristikách různých modelů demokracie z jiných pozic, v podstatě opačných, spojuje je snaha na základě porovnávání hledat možnosti integrace těch charakteristik jednotlivých modelů, které mohou vést ke zlepšování forem vlády a úlohy občanů v demokratické společnosti. Ve vztahu k výchově k demokracii je tento přístup důležitý. Žákům ukazuje, že demokracie neznámá jednu fixní formu vlády a politickou strukturu. Může mít naopak různé podoby a různou frekvenci demokratických principů ve společenském a občanském životě. Proto, aby žáci dokázali identifikovat různé modely demokracie a věděli, jaké postavení v nich má občan, jak vyvážený je vztah mezi individuálními právy a zajištěním obecného dobra, nelze výchovu k demokracii realizovat formálně pouze jako jeden vyučovací

¹⁰ Normativní teorie demokracie vycházejí hlavně z morálních aspektů demokracie, zatímco procedurální teorie

předmět, pouze deskriptivně, ale je nezbytné její témata problematizovat a konfrontovat je s obecněji platnými a na teoretičtější úrovni promyšlenými hodnotami a principy.

I když se práce nevyhýbá historickému pohledu na demokracii, nenárokuji si podat komplexní historický vývoj jejího vnímání. Pro potřeby práce je důležité zaměřit se na ty momenty v historii, v nichž se setkávalo filosofické a výchovné hledání smyslu péče o duši, polis a transcendentno s demokracií; ať se již jednalo o setkání kritické, jako tomu bylo například u Platóna a Aristotela, nebo o akceptování demokracie jako jedné z důležitých cest k naplňování obecného lidského údělu, jak můžeme vidět například v díle Jürgena Habermase. Výchova a její konkretizace ve výchově k demokracii zůstává i v této části práce ústředním pojmem usouvztažněným k současným diskuzím o současné demokracii, zejména proto, že výchova k demokracii by s těmito diskuzemi měla rezonovat (nebo naopak) a měla by hrát důležitou roli jako reflexe stávající společenskopolitické situace nejenom v jednotlivých zemích, ale i globálně. Nejenom ve výchově a vzdělávání mladých lidí připravujících se na svůj společenský úděl, ale i ve výchově a vzdělávání jejich budoucích pedagogů, ve výchově a vzdělávání těch, kdo tvoří podstatu demokracie jako politického systému: občanů.

Výchova občana – člověka schopného kriticky promýšlet vlastní vztahy ke společnosti, ve které vyrůstá a později se rozhoduje pro jednu z občanských odpovědností hraje nezastupitelnou roli. J. Westheimer a J. Kahne charakterizovali tři typy občana podle míry jeho občanské angažovanosti. I nejnižší ze tří prezentovaných typů vychází ze zvnitřnění jedné ze základních osobních hodnot důležitých právě pro demokracii: osobní odpovědnosti. Jak uvádějí na konkrétním příkladu jeho společenského působení: „přispívá do potravinové pomoci potřebným „Druhým typem je občan aktivně participující v systému demokratických struktur. Tento občan „pomáhá organizovat potravinovou pomoc potřebným“. Demokracii jako politický systém nejvíce podpoří třetí typ občana, který se orientuje ve společenských procesech a pohybech i v právním systému a je sám schopen systémově řešit společenské problémy. Dle prezentovaného příkladu, „zkoumá, proč

lidé hladoví a usiluje o řešení kořenů tohoto problému“¹¹. Westheimerova a Kahnova přednáška má podtitul *Způsoby výchovy k demokracii* (*The Politics of Educating for Democracy*) a může být pro společenskovedního pedagoga přínosným metodickým východiskem pro promýšlení konkrétní podoby a zaměření výchovy k demokracii vycházející ze vztahu člověka – občana ke společnosti a světu jeho pobývání.

Naše uvažování o legitimitě výchovy k demokracii nás stále přivádí zpět k potřebě zamyslet se nad rolí výchovy v současné společnosti a zejména nad jejím vztahem ke vzdělávání neboť to se stalo proklamací společnosti 21. století. Tím se dostáváme ke kognitivní dimenzi výchovy a potažmo výchovy k demokracii. Zejména psychologické snahy o rozšifrování kognitivních procesů jedince při vzdělávání podpořily, aniž si tento důsledek pravděpodobně psychologové uvědomovali v plném rozsahu, tendence vnímat vzdělávání jako přípravu na výkon jedince. K této tendenci se kriticky staví například Konrád Paul Liessmann nebo Zdeněk Kratochvíl. Obhajují vědění jako vyvážený stav, v němž poznávání ve smyslu reflektovaného nabývání znalostí a poznatků vede k porozumění jako základnímu předpokladu utváření a celoživotního dotváření vztahu jedince ke všemu, čím má možnost smysluplně naplňovat své konečné bytí. Stejně tak je vztahovat do kontextu světa nekonečného, transcendentna, které nikdy nemůže proniknout totálním porozuměním, ale které mu je a vždy bude oním nezbytným přesahem jeho já. Přesahem, který jej usazuje do pospolitosti celku světa a dává mu možnosti pro hledání smyslu a způsobu, jak naplnit svůj úděl, jak dostát odpovědnosti za celek, jehož je ve své jedinečnosti velice nepatrnou ale v důsledcích svého jednání významnou součástí.

Disertační práce se snaží artikulovat filosofická a metodologická východiska výchovy k demokracii zkoumáním filosofických východisek výchovy a vzdělávání, vychází i z filosofie hodnot a politické filosofie. Výchova k demokracii je nahlížena jako průsečík zkoumaných filosofických předpokladů, které jsou nezbytné pro formulování základních nároků na výchovu k demokracii v současnosti kladených.

¹¹ KAHNE, J., WESTHEIMER, J.: *What Kind of Citizen?. The Politics of Educating for democracy*. Chicago, 2002.

2. kapitola: Člověk – výchova – filosofie výchovy

Současná realita světa¹² a stále rychleji se objevující nové skutečnosti, jimž musí člověk čelit spolu s tím, jak se snaží vyrovnávat s určitou ztrátou vlastního sebeporozumění, vedou k promýšlení problémů spojených s možnostmi porozumění smyslu lidského bytí a spolubytí. Nabízí se otázky, jaké vztahy člověka jako jsoucna¹³ a fenomény jeho pobývání ve světě mezi ostatními jsoucnými budou určující pro uchování a naplňování tohoto smyslu. Významnou úlohu zde sehrává výchova. Vždy byla vyváděním a provázením od zdánlivé jistoty zdánlivě naplněného bytí ke svobodě rozhodování a smysluplného pobývání.

Dnes výchovu provádíme v situaci, kdy dochází k převratné technologizaci vědy, výroby, života společenského, rodinného i osobního. Vzhledem k tempu, jakým se veškeré změny odehrávají, více než kdy dříve vystupují do popředí otázky po jejích možnostech a mezích. Na jedné straně usilujeme o naplnění jejího poslání jako nezastupitelné součásti dějinného pohybu, v němž výchova kontinuálně předává zkušenosti a tradice. Na druhé straně výchova čelí v konkrétních historických a společenských situacích specifickým problémům, reflektuje společenské procesy, reaguje na tlaky, jimž lidstvo vystavuje svou podstatu. V současné době jsou to mimo jiné problémy ekonomické a s nimi ruku v ruce jdoucí otázky společenské a politické. Nás z nich zajímají otázky postavení a možností demokracie ve světové politické realitě, ale především smysl demokracie pro člověka, pro jeho úděl: naplňování svého bytí.

Výchovu chápeme jako příležitost pro setkávání, nebo spíše setkávání se jako takové. Nutnou podmínkou k tomu, abychom se mohli setkávat a vychovávat, je vůle k otevřenosti jak na straně vychovávajícího, tak především na straně vychovávaného. My jsme však stále více zatahováni do komunikace prostřednictvím médií a sociálních sítí, takže ubývá setkávání tváří v tvář. Z nové perspektivy potom musíme nahlížet na možnosti vztahu vychovatele (rodiče, prarodiče, pedagoga, dospělého vůči dítěti obecně) a vychovávaného. Vztahu, který byl po celá staletí považován za jednu ze základních podmínek pro vznik možnosti vychovávat či být vychováván.

¹² Zde myšleny především globální problémy, hrozba střetu civilizací, hrozba zániku lidstva, význam a dopady současných vědeckých poznatků a rozvoj nových technologií apod.

¹³ Pro Heideggera je člověk jsoucnem, které svému bytí rozumí a vždy někam směřuje, vždy se vztahuje k jiným jsoucnům. Takto je vnímána i v této práci.

Dnes se díky virtuálnímu světu, který se stává jakousi druhou žitou skutečností, mění pochopitelně nejenom výchova uskutečňovaná vzájemnou komunikací¹⁴, ale také charakter vztahů, které takto vznikají. Mohou být odvozené od skutečné životní situace jednotlivce. Ten se však může také stylizovat do jiného bytí: vytváří virtuální podobu svého já a jako takový se druhým jeví. Dochází k posunům vnímání sebe sama i druhých. Horizont toho, co jsme dosud vnímali jako pobývání ve světě, horizont stále málo zakoušený a stále málo reflektovaný se díky novým technologiím a vědeckým výdobytkům mění. Vědecky zdůvodnitelné, ale je otázkou, jaký vliv či důsledek to má a bude mít na naši povolanost¹⁵ k bytování ve „společenství živých bytostí, naplňujících každá svůj smysl, a tím i oslňujících smysl veškerenstva“¹⁶. Společenství živých bytostí donedávna znamenalo bezprostřední spolubytí.

Další skutečností, na kterou musíme výchovnými postupy reagovat, je skutečnost stále nových, často pouze partikulárních informací, kterými jsme neustále zaplavováni. Informace kolem nás proudí přehlušovány jedna druhou a bez nároku na jejich vstřebání, na možnost pozastavit se nad jejich smyslem a významem pro naši životní situaci. V konečném důsledku nedokážeme rozlišit informace nezbytné pro porozumění světa a našemu místu v něm od informací, které můžeme přejít jako nedůležité.

Informace často nezasazujeme do procesu poznávání vedoucího k porozumění jejich významu a hodnotě v kontextu našeho bytí, spíše je hromadíme a vydáváme za znalosti. Znalosti takto získané jsou prezentovány jako vědění a jejich zvládnutí je mylně vydáváno za vzdělání pro život. Z tohoto pohledu se jeví jako oprávněný požadavek mladé lidi „vzdělávat pro praktický život, pro orientaci v reálném životě“. Jde o nezbytný požadavek vzdělávání, neboť vědy a technologický pokrok umožňují člověku, pokud zvládne používat jejich produkty, zakoušet jinou (zde nehodnotíme jakou) kvalitu života. Umožňují snazší způsob života, v němž člověk získává více volného času a tím i prostoru pro svou možnou seberealizaci. Otázkou zůstává, jak přistoupí k této možnosti.

¹⁴ *Comunio* – lat. být přijat; přeneseně můžeme komunikaci vnímat jako vzájemné přijetí toho, co si sdělujeme, tedy i vůli porozumět tomu, co si vzájemně sdělujeme, vůli přijmout druhého.

¹⁵ Právě tato povolanost nás činí jedinečnými mezi ostatními jsoucnými.

¹⁶ PALOUŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 115. ISBN 80-04-25390-3.

Nelze však zůstat jenom u tohoto nároku na vzdělávání a je nezbytné odlišovat od sebe dvě hlediska. Pokud výchovu a vzdělávání budeme opravdu vnímat pouze jako přípravu na praktický život, devalvujeme nejenom výchovný proces, ale i vztah vychovatele a vychovávaného a v neposlední řadě vychovávanému člověku odebereme možnost odhalovat a kultivovat jeho podstatu, jeho lidství. Vnímáme jej pouze jako více či méně zručnou součástku společenského soukolí. Na druhou stranu lze výchovu a vzdělávání vnímat spolu s učením jako „mody oné základní celkové *paideia*“¹⁷, a tím mít neustále na zřeteli historicky a filosoficky obecnější charakteristiky výchovy, vzdělávání a učení, jejich vzájemnou propojenost. Potom se vyhneme onomu nebezpečí devalvace člověka při výchovném působení.

Rychleji než kdy dříve také získáváme zkušenosti, ale cosi se začíná ocítat v nejistotě. Technicky dobře zvládnuté životní úkony se dají získat nebo naučit, koneckonců vzdělávání je takto orientované. Ovšem za touto zdánlivou samozřejmostí zůstávají stále otázky a problémy, které vnášejí prvky nejistoty do převážně voluntaristicky orientovaných životů. Otázka *proč* není pokládána, odpovědi na ni nejsou hledány.¹⁸ Tyto prvky nejistoty jsou projevem krize společnosti a určité ztracenosti člověka v ní. Možná ale můžeme současnou situaci vnímat stejně optimisticky jako Jaroslava Pešková, která ji nazývá očekáváním krize „zdravého rozumu“ jako předpokladu zdravého žití příštích generací¹⁹.

Řád celku světa, který lidstvo vnímalo jako neměnný, neproblematický²⁰ a snažilo se jej poznat prostřednictvím pozorování, následné formulace a zdůvodnění různých paradigmat, se po změnách společenských vztahů v době novověké a zejména v době po druhé světové válce, která vedla ke změnám myšlení, zájmů a potřeb lidí, začal jevit jako neudržitelný. Díky obrovským schopnostem lidstva

¹⁷ MICHÁLEK, J.: *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenth, 1996. s. 18. ISBN 80-86005-01-1.

¹⁸ H. Arendtová hovoří o faktu, že vlastně nevíme nic o tom, co je učení. Tuto skutečnost dává do kontextu s krizí autority obecně, s krizí výchovy. ARENDTOVÁ, H.: *Krize výchovy*. In: *Krize kultury*. Praha: Váhy, 1994, s. 106.

¹⁹ PEŠKOVÁ, J.: *Vzdělání a vzdělanost. Pár poznámek na obnovující se škole*. In: (ed.) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Nakladatelství Kreace, 2010. s. 67. ISBN 978-80-902125-6-5.

²⁰ JASPERS, K.: *Duchovní situace doby*. Praha: Academia, 2008, s. 104. ISBN 978-80-200-1646-1.

v oblasti vědy a techniky jsme začali žít svůj život jako globální. Nedokážeme však v dostatečné míře a odpovídajícím způsobem vstřebávat veškeré nové poznatky a zkušenosti, jež nám takový život zprostředkovává. Nahrazujeme potom své dosavadní jistoty novými zkušenostmi, ale protože ty nejsou dostatečně ověřeny, zreflektovány a ukotveny do řádu našeho bytí, pocítujeme stále větší nejistotu. Nejistotu, která se projevuje i v rozpolceném vnímání toho v našem životě, co jsme přebírali a přebíráme od svých předchůdců. Zapomínáme, že předávání tradic je nenahraditelným procesem, v němž se nehotový jedinec stává člověkem; procesem, díky němuž vstupuje do světa dospělých, aby v něm navázal na získané tradice a hodnoty, aby je kultivoval a byl připraven předávat je dále v kontinuálním pohybu lidstva jeho dějinami. K. Jaspers ve svém díle *Duchovní situace doby* uvádí výchovu, která zde plní nenahraditelnou roli, neboť ona je tím procesem dědění tradic, kterým procházíme všichni, ona umožňuje na tradice nahlížet z životní situace každého jednotlivce. Pokud ovšem životní situace není jasná, jak má být na tradice v lidském životě nahlíženo? Jak se mohou stát užitečnými (ve významu dobrými) pro člověka, jeho výchovu a jeho úděl v celku světa? Výchova jako velmi univerzální lidská záležitost musí i nadále zůstat jedním z nosných prvků nového řádu světa, který nemůže vycházet pouze ze vzdělávání jako kvalifikace bez úsilí o porozumění jako vhledu do podstaty člověka, společnosti a celku světa. Nemůže devalvovat porozumění na pouhé pochopení fungování věcí. A už vůbec by neměla být postavena na voluntarismu, tolik populárním v současné společnosti.

Nabízí se otázka, nakolik v dnešní době vyhovuje tradice *paideia*, jak se posunul význam tohoto slova, jak je to s *tés psychés epistémái* současném světě. Odpovědí může být pokus o vymezení *paideia* a stručnou genezi pojetí péče o duši. Východiskem k zodpovězení otázky může být i myšlenka Jana Patočky, který směr našeho uvažování opravňuje: „Evropa, jakožto Evropa vznikla z tohoto motivu, z péče o duši a zanikla následkem toho, že na ni zapomněla“²¹.

2.1 Člověk, tradice *tés psychés epimelesthai* a *paideia*

²¹ PATOČKA, J.: *Platón a Evropa*. Praha: Filosofia, 2007, s. 73. ISBN 978-80-7007-264-6.

Člověk již nesčetněkrát prokázal, že není pouhým zajatcem utilitárního přístupu ke svému pobývání ve světě, ale po celá tisíciletí se znovu a znovu dokáže v úžasu a údivu zastavit, aby se pokusil odhalit pravdu o světě a o své roli v něm. Aristotelés tuto možnost označuje jako touhu po vědě²², jako touhu, která vždy splněna nějakým dílčím poznáním otevírá další netušené obzory²³. Vědění představuje jako stupňování, v němž pouze člověk, tak jedinečný účastník světa, má na rozdíl od ostatních živých bytostí schopnost nejenom vnímat (*aisthesis*), využívat svou paměť (*mnēmai*), ale stavět na své zkušenosti (*emperiá*), z níž se může zrodit umění (*techné*) jako zvládnutí věcí a praktických činností, které s nimi souvisejí.

Člověk je však nadán ještě schopností pojmového myšlení (*logismos*) a touhou po poznání a porozumění příčinám věcí a jevů. Stává se moudrým – tím, kdo má vědění, porozumění (*epistémé*)²⁴. Ani tento stupeň poznání neznamena ještě vrchol. Člověk dospívá k vědě o svém nevědě a „touží po moudrosti“²⁵. Vyvíjí úsilí, aby dosáhl nejvyššího poznání, porozumění nikoli sumám jednotlivostí, které mají svou platnost vždy v určitém tady a teď, ale usiluje o dosažení „vše-vědění, vědění o jsoucím celku“²⁶ a táže se po bytí a jeho smyslu. Stává se mudrcem (*ho sofós*), tím, který miluje moudrost; je vstřícný a otevřený spoluúčasti na veškerenstvu. Zneklidňován otázkami po základních skutečnostech bytí a života obrací svůj potenciál k poznání a pochopení sebe sama a svého vztahu ke všemu, co jej v nekonečnosti překračuje. Není už „jenom“ hérakleitovsky moudrý, aby usiloval „pouze“ o porozumění (*epistémé theóretiké*), ale vyvíjí úsilí, o které šlo už Sókratovi – od tázání po bytí a jeho smyslu se posouvá ke starosti o duši (*tés psychés epimelesthai*)²⁷. Řeší otázky lidského jednání a hledá příčiny, které je ovlivňují a determinují. Snaží se odhalit, co je správné, dobré, pravdivé, spravedlivé. Také

²² „Všichni lidé od přirozenosti (*fysei*) touží po vědě (*to eidenai*).“ ARISTOTELÉS: *Metafyzika*. Praha: Nakladatelství Rezek, 2008, s. 33. ISBN 80-86027-27-9.

²³ „Tato touha není jenom touhou po vědě tak, jako je žízeň po nápoji. Napijeme-li se, ukončíme tím žízeň, utišená touha vyhasne. Touha po vědě je OREXIS, touha, která nikdy není žádným dostatečným poznatkem, spíše se neustále žene nad sebe; v každém dosaženém vědě žije tušení o ještě vědovnějším vědě.“ FINK, E.: *Bytí, pravda, svět*. Praha: Oikoymenth, 1996, s. 16.

²⁴ ARISTOTELÉS: *Metafyzika*. Praha: Nakladatelství Rezek, 2008, s. 34 – 35. ISBN 80-86027-27-9.

²⁵ PALOUŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 8. ISBN 80-04-25390-3.

²⁶ FINK, E.: *Bytí, pravda, svět*. Praha: Oikoymenth, 1996, s. 17.

²⁷ PALOUŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 9. ISBN 80-04-25390-3.

usiluje o pochopení hodnot lidské společnosti a požaduje neustálou kultivaci lidstva jako jedné „z neprominutelných podmínek pro uchování lidského rodu na úrovni, které dosáhl, ne-li pro uchování lidského rodu vůbec.“²⁸

Pojem kultivace má mnoho významů, mimo jiné jím rozumíme pěstování, zušlechťování, vzdělávání, zdokonalování, třibení²⁹. Všechna synonyma vyjadřují jedno – starost a péči. Pěstujeme a zušlechťujeme rostliny. Zdokonalujeme svůj domov, své okolí, výsledky své práce, výkony, sportovní rekordy. Tříbíme svůj vkus, svůj projev. To vše jsou nezbytné činnosti tvořící smysl našeho každodenního života a každodenního obstarávání. Zde se nám však jedná o kultivaci jako pohyb od závislosti a samozřejmosti ke svobodě tázání, zpochybňování daného. O kultivaci pojatou jako pohyb k odpovědnosti za jednání podmíněné vlastním rozhodnutím a hledání vlastní identity ve vztahu ke společnosti a v rámci údělu, který nám se zrozením do světa připadá. Úděl lze vyjádřit vztahově – např. starost a péči (o sebe, o druhé, o něco). Zatímco Sókratova péče o duši je zaměřena na otřesení a probuzení člověka a otřesení jeho dosavadními jistotami na cestě za hledáním Pravdy a Dobra, Platónova filosofická výchova jako péče o duši už směřuje k tomu, aby se duše otevřela v údivu všemu, co jest³⁰. Rozšiřuje Sókratovo úsilí o probuzení a vnitřní rozvoj jedince: jeho péče o duši má trojí směřování – na jedince, na společnost – obec (*polis*), a na celek světa (*univerzum*). Soustředěním na jedince akcentuje především individuální zkušenost konečné lidské existence ve vztahu k nesmrtelnosti duše a stálosti světa idejí. Druhý rozměr představuje péči o duši jako východisko života a uspořádání společnosti, jíž by měl vládnout filosof, jedinec nejmoudřejší, schopný nutného nadhledu a zobecnění. Třetí Platónovo směřování péče o duši je filosofickým zkoumáním duše ve vztahu k celku světa. Platónova duše se neupíná jenom k Pravdě (*alethéia*) a Dobru (*agathón*), ale i ke Spravedlnosti (*dikaion*). Celek světa, který jeho filosofující duch zahrnuje do své péče spolu s jedincem a polis, je rozdělen na smyslový (metaforicky symbolizovaný světem jeskynního šera a představující danost věcí, pokleslost, to, co Heidegger a Patočka nazývají *bytí u*) a na nehmotný svět idejí, stojící mimo svět smyslový. K tomuto světu (metaforicky

²⁸ PEŠKOVÁ, J.: *Vzdělání a vzdělanost. Pár poznámek na obnovující se škole*. In: (ed.) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Nakladatelství Kreace, 2010. s. 67. ISBN 978-80-902125-6-5.

²⁹ *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1997, s. 437. ISBN 80-200-0607-9.

³⁰ PALOUŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 72. ISBN 80-04-25390-3.

symbolizovanému světlem a jasnem oslňujícím až bolestivým) se dle Platóna duše upíná.

Svou povahou je péče o duši komplexním pohybem³¹, v němž důležitou úlohu hraje výchova, vzdělávání (*paideia*), které mají připravit duši k obratu od iracionálního hmotného zdání k pohybu vzhůru, k bytí a pravdě, stejně jako k poznání.

Pro Platóna je z ontologického hlediska duše tím, co spojuje svět idejí se světem věcí kolem nás. Se světem, do kterého, sama se pohybující, vnáší pohyb jako porozumění jsoucnu. „Duše je životním pohybem od vnějších určení člověka a od našich nevědomých předsudků nevzdělaného stavu ke svobodě ve vztahu k pravdivému jsoucnu, ve směřování ke zdroji pravdivosti a jsoucnosti.“³² Ono pravdivé jsoucno je Platónovi měřítkem všeho, měřítkem, ke kterému se duše vzpíná. Je i měřítkem, dle kterého je péče o duši pohybem ven z temnoty jeskyně do světla idejí a poté povinným návratem prohlédnuvšího zpět do jeskyně, protože „jedině za této podmínky bude něco takového jako lidský život, tzn. život, kde je možná péče o duši, realizovatelný“.³³

Aristotelés jako znalec před Sokratického myšlení a pokračovatel Sókrata a Platóna přezkoumává veškeré dosavadní filosofické a vědecké myšlení a zkoumání a vytváří si tak příležitost pro nový, systematický pohled na skutečnost. Celek světa vnímá jako jedno a fascinován tímto zážitkem odhaluje, pojmenovává a kategorizuje jeho jednotlivosti a jejich vztah k onomu Jednomu, tedy k celku. Péče o duši u něj netvoří, na rozdíl od Platóna, ústřední problém jeho filosofické nauky, přesto i u něj zůstává důležitým filosofickým problémem, kterému se také věnuje. Stejně jako jeho předchůdci i Aristotelés totiž svou filosofií usiluje o hledání dobrého a pravdivého života, tedy duše a péče o ni má i u něj své nezastupitelné místo. Jeho *Etika Nikomachova* či některé knihy *Politiky* jsou toho důkazem.

Abychom porozuměli rozdílu mezi Platónem a Aristotelem v pojetí toho, co nazýváme péčí o duši, musíme se nutně zmínit o Aristotelově pojetí duše. Aristotelés

³¹ PATOČKA, J.: *Péče o duši II*. Praha: Oikoymenh, 1999, s. 77. ISBN 80-86005-91-7.

³² KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann & synové, 1997, s. 22.

³³ PATOČKA, J.: *Péče o duši II*. Praha: Oikoymenh, 1999, s. 322. ISBN 80-86005-91-7.

se odklání od Platónovy představy nesmrtelné a netělesné duše, která je dočasně uvězněna v hmotném těle. Upoutává jej vzájemnost a propojenost duše a těla. Odmítá Platónův výklad o rozpomínání se duše (*anamnésis*) a tím i existenci duše před její existencí v těle. Odmítá i učení o stěhování duší. Duše je pro něj prvotním principem, který tělo oživuje, utváří a pohybuje jím³⁴. Jako princip je již hotová, neměnná. Pokud něco prochází změnami, je to tělo, nikoli duše. Díky tomuto vztahu duše a těla je člověk bytím na rozhraní mezi světem hmotným a duchovním. Zatímco pro Platónovu duši pohybující se mezi světem pokleslých jsoucn a světem idejí je příznačný pohyb vzhůru jako vzpínání se k jednotícímu a nejvyššímu principu, principu Dobra (*to agathón*), nebo pohyb klesání, a zatímco tento princip Dobra už tady je jako vyšší instance, k níž duše směřuje, Aristotelovo Dobro je cílem, ke kterému jedinec směřuje svým jednáním a rozhodováním. Je cílem, za kterým nevystupujeme, abychom jej viděli, jako je tomu u Platóna. Člověk svým jednáním a rozhodováním mezi nedostatkem a nadbytkem jevů ovlivňuje to, jakým se stane³⁵. Na rozdíl od rostlin, jejichž duše je vegetativní (vyživující – *threptiké*, růstová – *auxetiké*, plodící – *gennetiké*) a zvířat, jejichž duše má již dvě stránky - vyživující a smyslovou (vnímavost – *aisthétiké*, žádostivost – *orektiké*, hybnost – *kynétiké*), člověk má tři stránky duše – vyživující, smyslovou a rozumnou (rozum – *dianoétiké*).³⁶ Rozumnou duši usazuje Aristotelés na rozhraní mezi světem hmotným a nehmotným. Rozděluje ji na rozum trpný, který je obsazován pojmy v hmotném světě, a rozum činný, tj. ten, který je samostatnou substancí. Jím se zabývá metafyzika, neboť překračuje svět smyslový.

Duše je pro Sókrata, Platóna a Aristotela principem, který vyděluje člověka od ostatních jsoucn a péčí o sebe pečuje o jeho pobývání v celku světa a o jeho zacházení s ním³⁷. Stejně jako Platón spojuje i Aristotelés starost o člověka

³⁴ „A tak duše je první skutečností přírodního těla, které má v možnosti život.“ ARISTOTELÉS: *O duši*. Praha: Petr Rezek, 1996, s. 51. ISBN 80-901796-9-X.

³⁵ „Tak i spravedlivým jednáním stáváme se spravedlivými, uměřeným pak uměřenými a statečným statečnými.“ ARISTOTELÉS: *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek 2009, s. 47. ISBN 80-86027-29-5.

³⁶ PALOÚŠ, R.: *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 84. ISBN 978-80-246-1833-3.

³⁷ „Duše v rámci sokratovsko-platonsko-aristoteléské tradice je tím, co člověka radikálně odlišuje od všech ostatních bytostí: je jen tam, kde **bytost překračuje (transcenduje) sama sebe**, kde se bytost „vidí“, „vnímá“, kde od sebe odstupuje, aby se kritizovala, soudila a obviňovala – a byla za sebe odpovědná a sebou vina: takto jedna. Je nicméně ve světě, a její starost je péčí o své situované působení. Tím je nadána nejen starostí o to, jak se světem člověk zachází, tedy

s výchovou jedince a starostí o dobro společnosti. Nejvyšším dobrem mu je pak blaženost, „poněvadž jest cílem všeho konání“³⁸.

Řekové, kteří považovali duši za životní pohyb, za životní princip, vnímali, jak je důležité se o ni řádně starat. Používali termín péče o duši (*epimeleia peri tés psychés*) a tázali se, jak má být prováděna. Odpovědí jim byla výchova, vzdělání (*paideia*).

Paideia je jednak niternou záležitostí duše, jednak vztahem mezi duší a jejím průvodcem na cestě za světem idejí, a také vztahem důležitým v konečném důsledku pro stav v obci v případě Platónova jeskynního podobenství; nutností a možnostmi rozhodování a jednání u Aristotela. Vyvolává úžas a úctu (*sebas*), poté co je jedinec donucen nastoupit cestu objevování Pravdy, Dobra a Spravedlnosti³⁹.

U Platóna je jedinec touto cestou veden průvodcem. Aristotelés se již tolik nesoustředí na onen důležitý vztah mezi vychovatelem a vychovávaným. Zabývá se spíš *paideia* ve smyslu možností jedince ve vztahu k sobě a ve vztahu k nárokům obce⁴⁰. Tento vztah nás zajímá i dnes při hledání východisek a podstaty výchovy k demokracii – tedy výchovy, která usiluje u mladého člověka o rozvíjení vůle k

nejen o „svou“ podobu sebestředně orientovanou.“ PALOUŠ, R.: *Filosofická reflexe několika*

pojmu školské pedagogiky. Praha: Karolinum, 2010, s. 84. ISBN 978-80-246-1833-3.

³⁸ ARISTOTELES: *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek 2009, s. 31. ISBN 80-86027-29-5.

³⁹ „Jeden z nich jest vyproštěn z pout a přinucen náhle vstáti a otočiti šiji a jíti a hleděti vzhůru ke světlu. Z toho všeho by cítil bolest a pro mžitky v očích nebyl by někdo tvrdil, že tenkrát viděl jen přeludy, nyní však že zří správněji, jsa mnohem blíže skutečnosti a obrácen k předmětům skutečnějším, a kdyby ho nutil, ukazuje mu na každý z předcházejících předmětů, odpovídáti na otázku, co to jest?“ PLATÓN: *Ústava. Kniha sedmá*. Praha: Oikoymenh, 2005, s. 270. ISBN 80-7298-142-0.

⁴⁰ „Jestliže tedy jest nějaký cíl našich úkolů, jež chceme pro něj sám a ostatní věci pro něj, a ne všeho si žádáme pro něco jiného – neboť tak bychom postupovali do nekonečna a každé žádání by bylo prázdne a marné – jest zjevno, že toto bude dobro a nejvyšší dobro. Zdaž tedy i pro život poznání jeho nemá velkou důležitost a zdaž jako střelci, kteří mají jistý cíl, nedosáhneme spíše toho, čeho jest potřebí? Je-li však tomu tak, musíme se pokusit alespoň v obrysech vystihnout, co toto dobro jest dle své podstaty a ke které nauce neb schopnosti náleží. ... Takovou se pak jeví nauka politická, neboť určuje, které nauky mají být v obcích a kterým každý jednotlivce se má učit a pokud. ... tedy nauka politická užívá ostatních praktických nauk a ještě ustanovuje, co máme konat a čeho se vyvarovat, zajisté účel její zahrnuje v sobě účely nauk ostatních, takže toto asi je vlastní lidské dobro. Neboť i jestliže toto jest i pro jednotlivce i pro obec totéž, přece je patrně dobro obce něco většího a dokonalejšího, ... vždyť milé jest dosáhnout dobra i pro jednotlivce, krásnější však a ve větší míře božské dosíci ho pro národ a obce.“ ARISTOTELES: *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 2009, s. 24. ISBN 80-86027-29-5.

rozhodování, o schopnost přijetí odpovědnosti za své rozhodování a za jednání, které z něj vyplývá.

Zabýváme se zde sokratovským a platónským pojetím péče o duši a aristotelovským pojetím duše v systému jeho filosoficko-vědeckého bádání z pozic, které v současném filosofickém myšlení formuloval Jan Patočka. Podnětem pro zkoumání starořeckých filosoficko – pedagogických úvah je snaha v současné době a situaci, kdy hovoříme o krizi výchovy a vzdělávání a o vyprázdněnosti základních pojmů s nimi spojených, nezbytné znovu se ptát. Ptát se po tom, z jakých kořenů vzešla a jaké jsou její možnosti, místo, podoba, které se vztahují k hledání možností bytí člověka, tedy k znovuhledání smyslu jeho pobývání. Je však nutné upozornit na to, že duše a péče o ni byly předmětem filosofujícího zájmu již v době předsokratovské. Podstatou duše, vztahem duše a těla stejně jako jejími možnostmi ve vztahu k poznání se zabývali již pythagorovci v polovině 6. století před naším letopočtem. Vnímali duši jako nesmrtelnou, stěhující se z jednoho těla do druhého, jako číslo, které pohybuje samo sebou.⁴¹

Z celé plejády dalších filosofů tohoto období nelze nezmínit alespoň Parmenida, zabývajícího se mimo jiné vztahem bytí a myšlení, Hérakleita, podle kterého má duše dar rozumu a je schopna i smyslového vnímání, a Anaxágoru, který duši považoval za hybného činitele, ducha (*nús*), jenž je obsažen ve všech živých bytostech. Nelze ani vynechat zmínku o Démokritovi, podle nějž péče o duši, cosi ohnivého a teplého⁴², znamenala vycházení od starostí obyčejného lidského života (zahrnujícího i starání se o rodinu a obec) ke světu pravému, tedy pravdivému a dobrému bytí povznesenému nad svět lidský.

Není naším záměrem zabývat se všemi předchůdci či současníky zmiňovaných filosofů, ale považujeme za nezbytné zdůraznit fakt, že jak Sókratova, tak Platónova a Aristotelova filosofie byly utvářeny v procesu vymezování se vůči všemu dosavadnímu i současnému antickému myšlení a vědění.

⁴¹ ARISTOTELEŠ: *O duši*. Praha: Petr Rezek, 1996, s. 8. ISBN 80-901796-9-X.

⁴² Tamtéž, s. 29.

Jak se na péči o duši a tradici *paideia* dívá dnešní filosofie? Jak se s pojmem duše vyrovnáváme dnes? Proč stále ještě existuje nárok na péči o duši i v naší době? Proč je to právě duše, o co máme pečovat? Jan Patočka starost vykládá jako ustavičnou, celkovou strukturu pobytu⁴³ obsahující tři momenty bytí ve světě: *před sebou*, tj. existenci ve smyslu stále „necelého“ rozptýleného bytí rozprostřeného mezi to, co prožíváme, a co je ještě před námi. Bytí *již na světě* označuje jako fakticitu, faktičnost. Třetím momentem starosti je „*bytí u* obstarávaných jsoucen, u věcí, kterými se pobyt zabývá – upadlost“⁴⁴. I když starost označuje jako strukturu, nemá na mysli nic statického, neměnného. Naopak, jde o možnost našeho pohybu od *bytí u* (od bezprostřednosti obstarávání věcí každodenních, rozmanitosti jejich nároků a prezentované nezbytnosti jejich naplnění) k možnosti překročit necelost našeho bytí a přiblížit se celistvosti života spolubytím s druhými. Náš pobyt na světě (Heideggerovo *Dasein*) je dán naším naladěním, porozuměním a poznáním. Jak se na něj naladíme? Našimi pocity a náladami od pocitu životní nicoty až po štěstí ze spolubytí s druhými. Naladíme se i našimi otázkami po smyslu našeho života, života společnosti (*polis*) a po smyslu univerza. Tyto otázky odrážejí tři základní Platónovy výměry starosti o duši. Tázání je nezbytným předpokladem poznání. Poznání nás osvobozuje a otevírá nám cestu k porozumění celku světa, společnosti, sobě samému.

V naší době se nahlíží na péči o duši spíše v souvislosti s péčí o kultivaci lidského ducha, o snahu pozvednout jej z přirozeného stavu a předestřít před něj svět jako Jedno, jako celek tvořený jednotlivostmi, s nimiž se lze setkávat a získávat zkušenost o nich. Zkušenost nám jako univerzální lidská schopnost umožňuje skrze jednotliviny světa otevírat možnosti porozumění celku. Znamená to potom, že filosofie je také „vstřícné otevírání“⁴⁵ a spolupobývání, které s sebou nese nárok odpovědnosti ke světu, do něhož je člověk zrozen, odpovědnosti za rozhodnutí a volby⁴⁶, jež činí v realitě nekonečného množství možností, nárok respektování a

⁴³ PATOČKA, J.: *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikymenh, 2003, s. 134. ISBN 80-7298-064-5.

⁴⁴ Tamtéž, s. 134.

⁴⁵ PALOÚŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 9. ISBN 80-04-25390-3.

⁴⁶ „Člověk je tedy bytost, která sice funguje podle zákonů, její provoz ji však není předem jednoznačně vymezen, naopak je vybavena svobodnou vůlí, darem a údělem volby při neznalosti všech předpokladů, nutností rozhodovat se ze svého dopuštění a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ PEŠKOVÁ, J.: *Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů*

obranu pravidel a hodnot, které vymezují a určují lidské jednání. Mezi takové hodnoty patří i pravda a spravedlnost. Usilování o ně je jakousi červenou nití lidských dějin a filosofického tázání stejně jako úsilí lidstva najít takové společenské uspořádání, které by na těchto hodnotách bylo postaveno. J. Patočka konstatuje, že způsob, jakým lze dosáhnout toho, že „člověk by byl za určitých okolností s to udělat alespoň lidský svět světem pravdy a spravedlnosti“⁴⁷ je právě péče o duši. Duše je oním principem, který se může těchto hodnot dobrat, neboť právě jí, onomu aristotelovskému *vnitřnímu zraku* se věci ukazují takové, jaké jsou, tedy i sám člověk se sobě ukazuje jako jsoucno, jaké je, tj. jako svá podstata. Stojíme tedy mezi fenoménem svého já a pouhým jsoucnem. To nám dává možnost volby buď být pouhým jsoucnem jedním z mnoha, nebo „se teprve realizovat jako *bytost pravdy, bytost fenoménu*“⁴⁸.

Jan Patočka se nutně musel ve svém filosofickém myšlení vrátit napříč dějinami až k řeckým filosofům a jejich době, aby se mohl vyrovnávat s otázkami o postavení člověka v současném světě stejně jako s otázkami po směřování evropského lidstva v podmínkách, kdy letité hodnoty ztrácejí svůj význam a mnohé kulturní tradice, z nichž vycházela i výchova, jsou destruovány tlakem na žití pro daný okamžik, bez vztahu k věcem minulým a se sobeckým nezájmem o věci budoucí. V otázkách po kořenech Evropy a jejím dalším směřování se vrací do řeckého období a nachází péči o duši jako pohyb, který není vlastní jenom jednotlivci ve vztahu k sobě samému, ale i jeho možnostem ve vztahu ke společnosti a k celku světa. Zkoumá pohyb lidského života, jehož nedílnou součástí je i výchova a vzdělání, proto i jemu se stává péče o duši jedním z ústředních témat. Další významný zásah do pohybu lidských dějin, a tedy i do pohybu výchovy člověka, spatřuje v myšlení Jana Amose Komenského, který zdůrazňuje aktivní roli člověka na jevišti světa, jeho odpovědnost za svět jako úděl, který mu byl svěřen božím záměrem. Výchova a sebevýchova jsou nutným předpokladem k vyplnění tohoto údělu.

výchovného působení. In: (ed.) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové.* Praha: Nakladatelství Křesce, 2010. s. 125.
ISBN 978-80-902125-6-5.

⁴⁷ PATOČKA, J.: *Platón a Evropa.* Praha: Filosofia, 2007, s. 42. ISBN 978-80-7007-264-6.

⁴⁸ Tamtéž, s. 42

Jan Patočka se dále posouvá náhledem do dějin péče o duši ke kritickému bodu novověkého posuzování metafyziky jako spekulativní záležitosti, karteziánského uzavření vnímání a vědění do individuálního vědomí, oddělení tohoto vědomí od objektivního světa. Rozvoj novověkého vědění, vznik mnoha vědeckých disciplín a orientace na praktické zvládnutí výsledků jejich zkoumání s sebou přinesly i nový pohled na výchovu, vzdělání a filosofii, které dosud tvořily neoddělitelnou oblast starání se o člověka. Z pozice novověkého vědeckého myšlení byla filosofie vnímána jako překonaná spekulativní nauka se zbytkem otázek, na něž dosud nenašla odpověď, což vnímala jako pouhou otázku času. Výchově byl vtisknut požadavek na kultivaci člověka ve smyslu výkonu, odbornosti, schopnosti nezaujatého postoje pozorovatele. Jeho role byla vnímána jako životní role toho, kdo řídí a svými rozhodnutími ovládá svět. To přivedlo Evropana až na práh sebezničení ve dvou válečných konfliktech. Ty s sebou přinesly nové skutečnosti, s jejichž následky se vyrovnává ještě člověk současné doby, doby postmoderní, poevropské, světověké.

Ztráta dosud platných paradigmat, jež umožňovala vysvětlení skutečnosti života a světa a nabízela systém hodnot jako strukturu, od níž lze bezpečně vyjít při hledání vztahu k sobě samému i ke světu, přivádí současného člověka k potřebě obrátit se od pouze utilitárního chování, k potřebě tázání, identifikování a analýzy problémů, před kterými stojí. Filosofická témata stejně jako tázání po možnostech výchovy v současném světě ožívají s tím, jak palčivě se otázky lidské a otázky vztahu k nové realitě světa, vědeckých objevů a sociálních změn v celosvětovém měřítku objevují. Jan Patočka hledá východiska pro vnímání světa jako *jednoho světa*, vysvětluje Evropu jako *logos a ratio*⁴⁹ a definuje *evropský princip* v současném, *poevropském* světě⁵⁰. Nachází nový smysl a význam péče o duši a nabízí tím možnosti pro další zkoumání a hledání nových horizontů našeho bytí v současném, tak rychle se proměňujícím celku světa. Na jeho proměnách má člověk neoddiskutovatelný a signifikantní podíl. Je tedy pouze na něm, jak vše zvládne. Návrat k dědictví, osvědčenému dějinami, a hledání jeho nového smyslu mohou být jednou z cest. Péče o duši ve významu péče o vědomí svého bytí jako otevřeného

⁴⁹ PATOČKA, J.: *Péče o duši II*. Praha: Oikoymenh, 1999, s. 80. ISBN 80-86005-91-7.

⁵⁰ Tamtéž, s. 84.

vztahu ke všemu, s čím se v celku světa setkáváme, a odpovědného hledání a naplňování úřadu svého a obecně lidského může být dobrým začátkem. Tradice *paidea* je jedním z nosných prvků, na něž by se v nově vznikajícím řádu světa nemělo zapomenout. „Úkol starat se o duši a z hlediska této starosti utvářet lidský život trvá nyní dál v oboru filosofické odbornosti.“⁵¹ Nárok na tuto filosofickou odbornost dnes naplňuje filosofie výchovy, filosofický obor, který vznikl jako odpověď na výsledky změn v postavení filosofie a pedagogického myšlení v devatenáctém století, zejména pak na snahy změnit výchovu v naukovou vědeckou disciplínu postavenou čistě na vědě a tím tedy odtrženou od filosofických zobecnění a otázek. Vzhledem k tomu, že výchova zakládá svou podstatou nárok na filosofická zakotvení pedagogických pojmů a kategorií, s nimiž pracuje, a vzhledem k tomu, že „každý z výchovných systémů, ať vědomě nebo zamlčeně, zakládá další podoby pedagogické antropologie a ty si nutně vyžadují **ontologické, axiologické a kognitivní zakotvení**“⁵² je zde jasný požadavek tohoto filosofického oboru.

Filosofie jako pokus o samopřemýšlení, samomyšlení o samostatnost ducha⁵³ a výchova, která není pouhým předmětným myšlením (*more geometrico*) v modu já subjekt a vše kolem mne objekty, usilují o tázaní, vedou k přijetí jistoty, že „*Život je podstatná nejistota, kterou je nutno vydržet*“⁵⁴. Nejistota nutně vyvolává otázky. Otázky vedou k pohybu. Každá otázka nasměrovává a vede za dalším horizontem. *Paideia* je začátkem této cesty.

2.2. Skutečnost výchovy a filosofie výchovy provádějící

⁵¹ PALOÚŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 70. ISBN 80-04-25390-3.

⁵² PELCOVÁ, N.: *Výchova k humanismu*. Praha: UK, 1999, s. 42. ISBN 80-86039-77-3

⁵³ PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha, Oikoymenth, 1996, s. 363. ISBN 80-86005-24-0

⁵⁴ HOGENOVÁ, A.: *Starost o duši*. Praha: UK, 2009. ISBN 978-80-7290-393-1.

Jan Patočka se brání tomu, aby filosofické úvahy začínaly vymezením základních pojmů. Je přesvědčen, že říci, že něco jest takové, jaké jest, brání otevírání se nezbytným otázkám, které by měly při každém přemýšlení vytanout na mysli. Také by se dalo říci s K. Jaspersem, že nikoli vymezení pojmů, ale uvažování znamená stálou přítomnost nejistoty a nejistota je to, co pomáhá posunovat se v přemýšlení dále, neustávat v tvrzení něčeho, co se zdánlivě jeví v určitém okamžiku a za určitých podmínek jako definitivní. Ve své konečnosti člověk nemůže připustit, aby svět kolem sebe, sám sebe v něm i jednotlivosti tvořící to, co světem nazýváme, považoval za jednu provždy dané, poznané, jisté. Stále naráží na dimenzi, která přesahuje jeho pobyt, jeho vy-jevení se a setkávání se s ostatními jsoucný v celku světa – ve svém konečném bytí si uvědomuje nezačínající ani nekončící nekonečnost, v níž se s každým dalším bytováním dalšího jsoucna může jevit pravda zcela jinak. Pro člověka je potom velmi náročné nepropadnout strachu z nahlédnutí mysli do transcendentních výšin pobývání a přijmout jistotu nejistoty a neukotvenosti. Vnitřní boj proti rozhodnutí zvolit si život každodenních jistot a rituálů, které nabízejí zrádný pocit bezpečí a dávají jedinci falešnou představu o jeho nadřazenosti nad ostatními jsoucný světa může pomoci vítězně vybojovat právě výchova. Ona výchova, která vyvádí jedince ze zdánlivého bezpečí a poté, co mu umožní prožít otřes a stud z poznání vlastních omylů, jej přivádí na cestu, kde mu jsou souputníky pochybování, nejistota, mučivý strach z vlastní nedokonalosti. Člověk si také uvědomuje svou nemožnost dobrat se během vlastního krátkého pobývání ve světě jistoty o smyslu toho všeho, smyslu vlastní existence. To může být důvodem, proč dochází v současném světě k prosazování vzdělávání jako již zmíněné *more geometrico* namísto výchovy ve významu *paideia*. Na druhou stranu člověk získává možnost nahlédnutí, porozumění a poznání a v neposlední řadě jistotu rozhodování a jednání. Před touto možností stojí každý jedinec uvržený do jedinečné osobní a dějinné situace. Důležitým požadavkem, aby měl příležitost svou možnost začít vyplňovat, je požadavek, aby se setkal s druhými ve výchově jakožto *paideia*, jakožto setkávání a sdílení.

V antice bylo vědění výstupem jednotného působení výchovy a vzdělání a bezprostředně těžilo z péče filosofie. Bylo však určeno jen hrstce vyvolených. V pozdějších obdobích se vztah mezi vzděláváním jako získáváním poznatků

důležitých pro praktický život a axiologickým rozměrem výchovy proměňoval v závislosti na podmínkách a potřebách společnosti. Změnu ve vztahu k výchově a vzdělávání jako záležitosti pro nemnohé přinesla nutnost vychovávat v duchu křesťanství a jeho morálky a později (na počátku novověku) i snaha rozšířit vzdělávání. Bylo potřeba co nejvíce lidí prakticky vzdělaných. V současné době se problémy orientování výchovy a vzdělávání ve smyslu poměru mezi dimenzí poznatkovou a hodnotovou řeší na úrovni filosofie výchovy, filosofie hodnot, psychologie, sociologie. Zabývají se jimi i oficiální státní a mezinárodní instituce při hledání odpovědi na koncepci vzdělávání člověka v 21. století. Zároveň jsme svědky hledání nového vztahu k některým filosofickým východiskům pro konstituování výchovy a vzdělávání, které by co nejvýstižněji pomáhaly při budování vztahu člověka k sobě samému, ke společenským a kulturním tradicím a procesům, ke světu přírody, světu jako celku. Základními problémy současné filosofie výchovy se tak stávají vztahy:

- vztah mezi výchovou jako procesem odehrávajícím se v nitru člověka a výchovou uvádějící člověka do společenských vztahů a hodnotových struktur,
- vztah mezi výchovou jako vyváděním člověka na cestu hledání smyslu svého bytí ve světě a vzděláním jako vybavováním jedince pro zvládnutí praktické každodenní existence,
- vztah mezi zvládnutím určité sumy znalostí a dovedností a kvalifikací jako zvládnutím určité praktické činnosti.⁵⁵

Jan Patočka se táže: „Zdali filosof, který vychází z abstraktních idejí, bude mít možnost vůbec zasáhnout do skutečnosti výchovné, čili jaký je poměr těch idejí filosofických ke skutečnosti výchovy?“⁵⁶ Skutečnost výchovy odráží i její vztah ke společnosti, v níž je konstituována a uváděna v život. Do jaké míry se na jejím vytváření podílí i současná filosofická tázání, záleží na vztahu k tradici kulturních hodnot té které společnosti.

⁵⁵ PELCOVÁ, N.: *Výchova k humanismu*. Praha: UK, 1999, s. 42. ISBN 80-86039-77-3.

⁵⁶ PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenth, 1996. s. 37. ISBN 80-86005-24-0.

Potřebuje tedy dnes výchova filosofii a filosofii výchovy? V současnosti, kdy se objevují názory, že ve školách mohou učit lidé bez vysokoškolského vzdělání, v době, kdy je pochybování o významu filosofie ve vztahu k moderním vědám a jejich požadavkům na vzdělávání mladých lidí součástí teoretických úvah, je to potřeba nanejvýš oprávněná. J. Patočka ve své *Péči o duši* hledá základní charakteristiky vztahu výchovy a filosofie, neboť si uvědomuje, že „vzniká určitý názor na výchovu, který by chtěl výchovu samotnou a vědu o výchově úplně odpoutat od jakýchkoli filosofických předpokladů, založit na vědění co možná přesném, určitém, který by chtěl udělat z výchovy zaměstnání co možná podobné postupu věd co možná přesných“⁵⁷. Je více než nutné poukazovat na skutečnost, že tento přístup, který má své kořeny v pozitivizmu, s sebou přináší určitá zjednodušení. Nové poznatky se na nás valí v nepřetržitém sledu a bez nároku na jejich promýšlení, reflektování, natož zapamatování. Na druhou stranu díky zkušenostem lidstva v první polovině dvacátého století a snahám o jejich reflexi dochází ke konci století a v současnosti k pokusům dát světu nový řád a hledat univerzálie, které by znamenaly možnost budování nových systémů hodnot a jistot. V nich snad budou mít své místo i reflektované tradice a taková paradigmata, která budou schopna navázat na to, co se v lidských dějinách ukázalo jako nezbytné. Mezi takové nezbytnosti pro Evropana náleží i tradice péče o duši. Výchova tak dostává příležitost vrátit se k setkávání u společné věci⁵⁸, spoluprožívání, sounáležitosti.

R. Palouš tento nárok vyjadřuje požadavkem, aby došlo k vyplnění soudobé vyprázdněnosti (*ascholia*) ve smysluplnou (*scholia*)⁵⁹, příležitost, možnost, v níž se může začít vychovávání uskutečňovat. J. Pešková zdůrazňuje potřebu opírat se o filosofii výchovy a filosofii, neboť ta může výchově poskytnout potřebný obzor, aby

⁵⁷ Tamtéž, s. 364.

⁵⁸ PEŠKOVÁ, J.: *Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení* (2002). In: (ed.) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Nakladatelství Křeace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.

⁵⁹ „*Ascholia* – lat. *negotium*; vyprázdněnost, zaneprázdněnost. Vzdělanec se může považovat za obeznámeného se vším možným, ale je to jen obeznamování na stále stejně povrchní úrovni. Není tu bytostného zaujetí, je to jen zajatost stíny.

Scholia – lat. *otium*; prázdneň – jakožto volnost, příležitost, možnost. Teprve po odpoutání, po návratu od zaneprázdnňujících stínů se otevírá výchovatelské aktivitě prostor.... Teprve v této „nedělní škole“ se děje skutečné vzdělání, skutečná výchova.“ PALOÚŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN1991, s. 80. ISBN 80-04-25390-3.

neztratila svou podstatu pro člověka jako možnost nalézt a rozvíjet svůj vztah ke světu.

Filosofie výchovy a výchova sehrávají i v současném duchovním světě nezastupitelnou roli, neboť filosofická východiska a filosofická tázání po smyslu výchovy jsou a měla by být nedílnou součástí snah společnosti o formulaci a řešení nejzávažnějších problémů a otázek výchovy, která je sama jak procesem společenským, tak i pohybem niterným. Ten by byl bez vnějšího podnícení a vnějších podmínek nerealizovatelný. Je totožný s pohybem duše: jedinec je preordinován k vnitřnímu zrání, je nadán určitými dispozicemi, které se vynořují setkáním s vnějším i vnitřním podnětem⁶⁰ a mohou být rozvíjeny. Nejsou-li podnět a následná péče odpovídající, mohou vyjít naprázdno. Tento pohyb je natolik jedinečný u každého člověka, natolik originální, že jej nelze zobecnit do té míry, aby se dal bez nezbytného filosofického nahlédnutí podchytit do nějaké univerzálně platné techniky učení. Provedli bychom vlastně objektivizaci onoho vždy jedinečného pohybu, čímž bychom se dostali na pozici pozitivistické – výchova by se jevila jako vědní disciplína, jako samostatný obor lidského zkoumání.

Výchova je pohybem, který je součástí pohybu lidských dějin a jako taková je tématem filosofie výchovy. Ta je oprávněna zabývat se jednotlivými východisky výchovy v současnosti, reflektovat problémy výchovy a formulovat nová paradigmatu snažíc se zachytit člověka v realitě současného světa.

Navazujíc na platónskou trojrozměrnost výchovy usiluje o formulování ontologického, fylogenetického a ontogenetického rozměru výchovy⁶¹. Ontologickým rozměrem výchovy rozumíme zejména skutečnost, že se výchova děje v historicky konkrétní situaci a v konkrétním prostoru celku světa, jehož jsme součástí a o jehož pochopení usilujeme stejně intenzivně jako o porozumění svému bytí v něm, jako o jednotu identity vlastního bytí a otevřenosti vůči ostatním jsoucům a vůči všem vnějším pohybům, na nichž se účastníme. Tím se podílíme na vytváření celku světa a naplňujeme svůj úděl. Výchova se děje „ted“, ale vychází ze

⁶⁰ U Platóna je oním vnitřním podnětem *chórismos*, pro Aristotela je jím okamžik mravního rozhodování.

⁶¹ PELCOVÁ, N: *Výchova k humanismu*. Praha: UK, 1999, s. 42. ISBN 80-86039-77-3.

zkušeností a tradic minulosti, aby pomohla vychovávanému vstoupit do „spolupobývání tak, že se budoucí uchopuje jako možné“⁶². Jedinec je přiváděn k tomu, aby usiloval o hledání smyslu svého pobývání v celku světa a začal naplňovat svou roli v něm. Výchova jako pohyb, v němž jsou důležité veškeré vztahy od těch nejsoukromějších až po vztahy společenské, představuje svůj fylogenetický rozměr. Ontogeneze výchovy pak znamená pohled na výchovu jako na nekonečný pohyb, v němž jedinec vystupuje jednak jako vychovávaný, jednak jako vychovávající.

Již Platón a po něm i Aristoteles si uvědomovali, že filosofie má velmi důležitý výchovný dopad nejenom na jednotlivce ve výlučném „aristokratickém“ prostředí filosofických škol, ale spojovali své filosofické úvahy o smyslu poslání výchovy se zřetelem na společenské vztahy a vývoj. Důkazem toho je Platónova *Ústava*, kde problémy budování spravedlivého státu obsahují i téma výchovy jeho konkrétních občanů.

Institucionalizace výchovy a vzdělávání v moderní společnosti přispívají k tomu, že se „nesmírné věci ... staly v historii lidstva, ale k našemu žákovi, který má tímto humanistickým výbojem projít, dochází jen jakási vylínalá spleť slov. Je otázka, zdali něco takového jako navození toho otřesu, prožití smyslu je vůbec možné. A jak a zdali je žádoucí chtít to „dělat“? Žádoucí samo o sobě by to bylo, ale je otázka, zdali je to cíl, k němuž lze se propracovat racionálními prostředky a institucemi. Všichni víte, že institucionalizace nese sama sebou nivelaci a duševní suchost“⁶³. Nabízí se otázka: jaké úkoly a hodnoty mají být spojovány s výchovou v moderní společnosti.

Zde je na místě ještě jednou připomenout vztah vnější příležitosti a vnitřního otřesu ve výchově: vnější příležitost (často umožněná právě vychovatelem) je nezbytným předpokladem pro vyvolání vnitřního otřesu, po němž následuje údiv vychovávaného. Údiv je počátečním krokem na cestě ke změně. Nelze zaručit, že vychovatelem navozená příležitost takový údiv vždy vyvolá. Často je neúspěch

⁶² PALOÚŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 24. ISBN 80-04-25390-3.

⁶³ PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenth, 1996. s. 381.

způsoben tím, že jak vychovateli, tak vychovávanému chybí příležitost osobního prožitku a získané zkušenosti. Ty jsou suplovány pouhým verbalismem nahrazujícím vzájemné vztahy, v nichž jedinec - vychovávaný i vychovatel - může prožívat, zvnitřňovat smysluplné a hodnotné momenty vzájemného setkávání při výchově.

Setkávají se ve světě, který nás konečně přesahuje svou existencí jak před naším zrozením, tak po naší smrti. Přesahuje nás i nekonečným množstvím obzorů, které se skrývají za tím jedním, k němuž vždy zahajujeme svou cestu. Analogicky i cestu porozumění. Na ní nás naši průvodci v rolích vychovatelů provázejí, aby nás s větším či menším úspěchem doprovázeli od jednoho obzoru ke druhému do té doby, než to, co na cestě objevujeme, vnímáme, prožíváme a reflektujeme, dokážeme sami nebo se sami staneme průvodci – vychovateli těch, kteří do univerza vstoupili až po nás. S větším či menším úspěchem je doprovázíme k jejich novým horizontům, které se stanou jejich údělem a kde budou usilovat o nahlédnutí smyslu jsoucna, jež se jim budou vyjevovat, a jevů, jichž se stanou aktéry. Od svého zrození je člověk po celý svůj život jedním jsoucnem z mnoha dalších, ovlivňován a ovlivňující ostatní, stejně jako skutečnosti, do nichž se dostává.

Výchova je často zmiňována jako cesta, jako směřování ke svobodě „E. Fink... zdůrazňuje, že v lidském bytí není nic hotového. Člověk se rodí „bezradný“, bez řádu, bez hotové (lidské) formy: Proto člověk je stále „na cestě“ ke svému lidství a proto potřebuje zkušenějšího průvodce, a to zejména ve změně paradigmatu světa.“⁶⁴ Vždy se nám objevuje problematika postavení, nároků a vztahů dvou subjektů – vychovávaného a vychovatele. Obrací nás to k antropologickému pojetí člověka jako bytosti vychovávající (*homo educans*) a vychovávané (*homo educandus*). Liší se od ostatních pojetí člověka v historii filosoficko – pedagogického hledání v tom, že „...neznamená další z antropologických východisek pedagogiky. Naopak se jedná o antropologii odvozenou z toho nejpodstatnějšího, co člověka určuje a charakterizuje jako člověka, tedy z výchovy“⁶⁵. Vychovávaný na své cestě

⁶⁴ PEŠKOVÁ, J.: *Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti*. In: (ed.) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Nakladatelství Kreace, 2010. s. 105. ISBN 978-80-902125-6-5.

⁶⁵ PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV Nakladatelství, 2001, s. 146. ISBN 80-85866-64-1.

za přijetím do lidské společnosti a za svým lidským určením nutně potřebuje průvodce, který je schopen nést odpovědnost za různé roviny a mnohá dilemata vztahu, v němž se nachází základní předpoklad vnějšího podnětu k tomu, aby došlo k vnitřnímu otřesu a údivu vychovávaného. Ty povedou k touze otevřít se hledání a zkoumání sebe sama, sebe ve vztahu k ostatním a v neposlední řadě smyslu svého bytí ve světě, nalézání různých možností tohoto bytí. Filosofie výchovy přistupuje s velkým respektem k tomuto vztahu, neboť si uvědomuje, jak tenká je hranice oddělující jeho možnosti a limity. Dokladem takto zodpovědného přístupu je filosofické zkoumání výchovy, se kterým přišel Eugen Fink. Nahlíží na výchovu jako na ontologický a axiologický problém – předpokladem výchovy je nehotový člověk s dispozicí otevřít se světu a hledání svého určení v něm.

Pro Finka je výchova fenoménem, specifickou formou životního pohybu, který je daleko problematičtější a vrstevnatější, než jak jej představují základní antropologická paradigma *animal rationale*, *imago dei* a *ego cogito* ⁶⁶. I přes antinomie a dilemata výchovy, je pro něj výchova východiskem na cestě k co nejširšímu porozumění člověka a jeho účasti na scéně světa, zde představované ve dvou z mnoha životních rolí – v roli *homo educans* a *homo educandus*. Finkovy antinomie by měly vyprovokovat vychovatele – učitele k hlubší reflexi vlastního výchovného a vzdělávacího působení, i když otázky, které si bude klást, budou daleko více zkonkretizované na určitou část vychovatelova setkávání s vychovávanými jedinci, jako například otázky v úvodu této části.

Pokud bychom se chtěli držet pozic filosofických a nenechat se odvést do oblasti teorií vzdělávacích, pokud bychom chtěli nahlédnout výchovu v její plastičnosti, můžeme se opřít o Finkovu reflexi výchovy v díle *Grundfragen der systematischen Pädagogik* ⁶⁷. Formuloval dilemata a antinomie, jež mají obecnou

⁶⁶ V novodobých dějinách najdeme další paradigma lidství: „člověk jako *ek-sistence*, *ens volens* a *homo mensura*, *homo historicus*, *ens amans*, *homo faber*, a *homo ludens*. Viz: PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV Nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-64-1

⁶⁷ FINK, E.: *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Rombach, 1978. ISBN 3-930-9012.

platnost a zobrazují přetrvávající problematičnost „bytí ve světě“, kde výchova je jedním ze základních pohybů tohoto bytí.⁶⁸

První antinomie se vztahuje k charakteru výchovy jako formativní záležitosti. Klademe si otázku, do jaké míry je naše výchovné působení pro vychovávaného opravdu příležitostí k tomu, aby v něm vyvolalo ohlas na informace a zkušenosti, které mu předkládáme, aby mu pomohlo otevřít se k rozvíjení vlastních možností. Odkdy se však už stává indoktrinací, byť dobře myšlenou? Odpovědný vychovatel stále řeší otázky, kam až sahá jeho právo nabízet vychovávanému systém zkušeností a hodnot, které mají platnost pro něj, v jeho životním ukotvení. Přestože jsou zpravidla všeobecně společensky akceptovaným a uznávaným pojetím života v celé jeho šíři (od osobních postojů a hodnot přes rodinné až po národní, státní a obecně lidské normy a měřítko), kdo vychovateli zaručí, že neusazuje vychovávaného do způsobu bytí, které je jeho, nebude však bytím vychovávaného? Jaké výchovné působení potom musí vychovatel zvolit? Jaké jsou jeho odpovědnosti?

Druhou antinomií nacházíme v nemožnosti přenosu životních zkušeností ve vztahu k rozporu mezi mocí a bezmocí vychovatele vytvářejícího výchovné působení, jehož obsahem je celek světa a pobývání v něm. Vychovatel má moc předávat vychovávanému systém představ o světě. Ruku v ruce s touto mocí však jde i jeho bezmoc: vychovává determinován svým vztahem ke světu utvořeným prostřednictvím vlastních životních zkušeností. Tato skutečnost může vést k situacím, kterých jsme na školách často svědky – ve snaze pomoci učitel ustoupí od vytváření příležitostí, kdy studenti zkoumají možnosti nahlédnout na konkrétní skutečnosti z širších perspektiv a souvislostí (výsledek takového nahlížení je dopředu těžko odhadnutelný, a proto i těžko formulovatelný jako výchovně vzdělávací cíl) a uchyluje se k předkládání jakýchsi postupů, jak na určitou skutečnost nahlížet a jak ji zvládat. Učitelé sice takto mohou pomoci studentům nějaké situace zvládnout, ale nikdy si nemohou být jisti, zda studenti porozuměli nejenom tomu, jak si s určitou skutečností poradit, ale v čem spočívá její jedinečnost, jaké jsou její příčiny, jaké

⁶⁸

V následujících řádcích vycházíme z díla Naděždy Pelcové *Vzorce lidství: Filosofie o člověku a výchově*. Praha. ISV Nakladatelství 2001, kde formulaci a představení Finkových dilemat a antinomií najdeme v českém překladu.

následky, v jakém vztahu je k jejich pobývání. Přímou se zde nabízí Aristotelův výrok: „Přece však míníme, že vědění a porozumění náleží spíše umění⁶⁹ než zkušenosti a za moudřejší než lidi zkušené pokládáme odborné znalce (*technitēs*) v přesvědčení, že každý má moudrost tím větší, čím vyšší je stupeň jeho vědění. Soudíme tak proto, že jedni znají příčinu, druhí nikoli. Neboť lidé zkušené sice vědí, že (*to hoti*) něco jest, ale nevědí, proč (*dioti*) to jest; avšak oni vědí, proč tj., i znají příčinu.“⁷⁰

S touto antinomií souvisí ještě jeden problém: aby vychovávaný chtěl odkrývat širší souvislosti předkládaných skutečností, musí nutně dojít k situaci, kdy je probuzen jeho zájem. Vracíme se zpět k výchově: „Posláním výchovy není utvrzování v zabedněné „normalitě“, nýbrž naopak „prolomení netázající se tupé normalnosti“, to je „východiskem vzdělávání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl“⁷¹.

Třetí antinomii nalezneme přímo v osobnosti samotného vychovatele. Zdůrazňuje jeden ze základních rysů výchovy: „výchova nemá konce a i vychovatel je vychováván“⁷². Vychovatel se jako člověk obecně i jako jeden z dvojice účastníků výchovy jako celoživotního pohybu sám vyvíjí. Ocítá se tak v měnících se vztazích nejenom vůči sobě, ale i vůči měnícím se životním skutečnostem a vůči vyvíjejícím se vychovávaným. Nikdy nebude hotov ani se svou výchovou, ani s výchovou svých svěřenců. To znamená přijmout za své některé skutečnosti:

- být vychovatelem a učitelem s sebou nese nárok na stálé sebevzdělávání a stálou kultivaci vlastních osobních i profesních možností;
- být otevřený vůči studentům a umožnit jim, aby mne učili: pozorovat

⁶⁹ „Umění (*techné* – pozn. Havl.) vzniká tím, že se z mnoha postřehů (*ennoémata*) zkušenosti utvoří jeden všeobecný soud (*hypolēpsis*) o podobných věcech.“ ARISTOTELÉS: *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek, 2008, s. 34. ISBN 80-86027-27-9.

⁷⁰ Tamtéž. S. 34-35.

⁷¹ PALOÚŠ, R.: *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh, 2008, s. 26. ISBN 978-80-7298-302-5. s využitím nepublikovaného záznamu soukromé přednášky Jana Patočky – CTS, Archiv Jana Patočky.

⁷² PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV Nakladatelství, 2001, s. 141. ISBN 80-85866-64-1.

jejich zrání a hledat v něm inspiraci pro další výchovné možnosti; s čím mladšími studenty se učitel setkává, tím je jejich závislost na něm a jeho moc nad jejich výchovou větší. S postupem času se vztah mezi vychovatelem a vychovávaným stává vyrovnanější až do bodu, kdy vychovávaný překoná svého vychovatele. Vychovatelův úděl je splněn, pokud se takový výchovný vývoj uskuteční. Setkáváním v procesu výchovy se obohacují oba účastníci navzájem.

- být schopen reflexe svých osobních kvalit, vychovatelských a učitelských možností, ale i mezí; vychovatel a učitel se bez osobního zaujetí a nasazení stává jakýmsi pouhým zprostředkovatelem informací a poznatků bez významnějšího výsledku, výchova přestává být výchovou a je pouze tím, co Radim Palouš nazývá *ascholia*, zaneprázdněnost, kdy jedinec získává určitou sumu znalostí na dosti povrchní úrovni.

Jedinečnost každého vychovávaného a na druhé straně nárok společnosti na vytváření obecně platných forem výchovy a vzdělávání jsou čtvrtou antinomií, s níž se vychovatel musí vyrovnávat. V době, která s sebou přináší takové množství pedagogických teorií, psychologických, sociologických, historických, antropologických a lékařských poznatků o vychovávaných a tím vytváří velký tlak na zvládnutí stále se rozrůstajícího množství učitelských kompetencí a rolí, musí učitel do své výchovné a vzdělávací činnosti integrovat prvky, které respektují jedinečnost každého vychovávaného a zároveň splňují společenské a kulturní nároky kladené na výchovu⁷³. Ve světle této antinomie se jeví až absurdní názory na to, že učitelem se v dnešní době může stát každý nadaný jedinec, aniž potřebuje získat adekvátní a kvalitní vysokoškolské vzdělání.

Mezi výchovou k lidství a obecně lidskou vzdělaností⁷⁴ a mezi výchovou k určitému povolání najdeme pátou antinomií. Nelze vychovávat bez vzdělávání, aniž bychom se dostali na úroveň prázdných moralistních proklamací, kterou Patočka

⁷³ „Teprve s optimální znalostí všech integrujících individuálních skutečností je vychovatel povolán riskantně vstupovat do jedinečného osudu vychovávaného.“ PALOUSH, R.: *Heretická škola*. Praha: Oikoymenth, 2008, s. 28. ISBN 978-80-7298-302-5.

⁷⁴ PELCOVÁ, N.: *Vzorové lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV Nakladatelství, 2001, s.142. ISBN 80-85866-64-1.

charakterizuje jako situaci, kdy „máme před sebou zjev jakéhosi vychovatelství pro vychovatelství, ze kterého hned vidíme, jak věc vyřkneme, že je sama o sobě nesmyslná“⁷⁵.

Ve škole se však dosti často setkáme s druhou stránkou vztahu mezi výchovou a vzděláváním: učitel vyučuje bez zřetele k možnostem a schopnostem studentů osvojit si učivo a navíc vyučuje, aniž zhodnotí a využije jeho axiologický a výchovný potenciál což, jak uvádí Naděžda Pelcová, „je zvláště velkým pokušením pro učitele, který dobu, v níž žije, a společnost, jejíž je součástí, nepovažuje za svou. I to je druhem lhostejnosti či strachu, v nichž se výchově nedaří“⁷⁶.

Výchova sama se svými možnostmi a limity je šestou antinomií: je kontinuálním a nekončícím pohybem, který je ale ve své konkretizaci prováděn vždy určitým vychovatelem na určitém vychovávaném jedinci v určité přítomnosti a určité situaci. Vzniká otázka, co v onom pohybu je neměnné a co naopak ono konkrétní ve vztahu k účastníkům výchovy.

Další otázkou vyvolanou šestou antinomií je otázka po rovnováze mezi „bytovým prostorem lidské svobody“⁷⁷ a formativním charakterem výchovy. Kdy a jak výchova rozvíjí osobní potenciál vychovávaného a kdy naopak svým působením tento potenciál omezuje, ne-li deformuje⁷⁸?

Otázky, které antinomie vyvolávají, se mohou jevit jako cesta ke skeptickému pohledu na možnosti výchovy a vychovatele. Pokud však povedou k tomu, že se vychovatel – pedagog bude zamýšlet nad svými možnostmi ve vztahu ke studentům a vzdělávacímu a výchovnému potenciálu předávaných poznatků a zkušeností, může dojít k dosažení vychovatelova cíle. „Účelu vychovatelova je dosaženo teprve

⁷⁵ PATOČKA, J.: z *nepublikovaného záznamu soukromé přednášky Jana Patočky – CRS, Archiv Jana Patočky*. In: PALOÚŠ, R.: *Heretická škola*. Praha: Oikymenh, 2008, s. 28. ISBN 978-80-7298-302-5.

⁷⁶ Pelcová, N.: *Vzorci lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV Nakladatelství, 2001, s. 142. ISBN -80- 85866-64-1

⁷⁷ PALOÚŠ, R.: *Heretická škola*. Praha: Oikymenh, 2008, s. 29. ISBN 978-80-7298-302-5.

⁷⁸ „Vyrůstá výchova z přirozenosti člověka nebo působí proti ní, je svobodným sebeutvářením nebo výrazem nutnosti? Lze zajistit ve výchově kontinuitu kultury a pěstovat zároveň otevřenost pro nové? Jak odstranit napětí mezi skutečným stavem a ideálem ve výchově?“ PELCOVÁ, N.: *Vzorci lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV Nakladatelství, 2001, s. 143. ISBN 80 -85866-64-1.

tenkrát (ovšem v individuálním smyslu), když se podaří na základě vychovancových schopností v drahách určených vychovatelem vybudovat vlastní vychovancův život originální, v němž se uplatní jeho individualita, v němž se uplatní to nové, co každý člověk nějakým způsobem s sebou přináší, v němž nebude jenom pasivní opakování obsahu předchozí generace, nýbrž v němž ožijí tyto obsahy novým způsobem, novým životem skutečně živým, i když klady předchůdců se přitom popírají⁷⁹.

2.3 Výchova, nebo vzdělávání?

Filosofie stále hledá odpovědi na otázky, co je člověk, jaké jsou jeho postavení a úloha ve světě, do něhož aktivně vstupuje, který se snaží poznávat, uchopit, ale i hodnotit.

Jaký smysl a význam má pro porozumění celku světa a bytí v něm právě výchova? Co vůbec znamená vychovávat v moderní době? Proč se opět otvírají otázky o vztahu objektivních věd, jejichž poznatky byly v novověku brány jako východisko pro konstituování konceptu instrumentální výchovy, a filosofie, o jejíž úloze v současném světě a ve vztahu právě k výchově se diskutuje? Proč se odkláníme od striktní orientace na subjekt – objektový rozvrh a výklad světa? Jak může výchova jako společenský proces se silným nárokem na niternou otevřenost životnímu zakoušení obstát v postmoderní mozaice názorů, často protichůdných, na její hlavní poslání a úlohu stejně jako ve vztahu k množství poznatků současných věd?

Svět nám nabízí mnohem více obzorů, než jsou obzory exaktních věd. Významy jako duše, duch, láska, krása, dobro, i když někdy upozadřovány či přímo odvrhovány jako archaické pro dnešní dobu (zejména pojmy duše a duch), jsou

⁷⁹

Patočka, J.: *Péče o duši I*. Praha, Oikoyomenh, 1996, s. 411. ISBN 80-86005-24-0.

důkazem bohatosti smyslů (významů), které ve světě jako celku nahlížíme, ke kterým se snažíme vztáhnout.

Co dnes znamená vychovávat a vzdělávat? Proč se ve 21. století stále vracíme k obrazu výchovy jako „aktuálního pohybu“⁸⁰, který uvádí člověka do spletnosti vztahů k sobě samému, k lidskému společenství a světu jako celku?

Výchova poukazuje k bytí samému a usiluje o rozvoj vědomí sebe sama v kontextu vztahů, do nichž jsme v celku světa vrženi. Výchova „musí vždy přehlížet celek světa v jeho soustavném smyslu, a to znamená, že musí mít tento celek v hlavních rysech stále na zřeteli. Svět a postavení člověka v něm musí mít vychovatel a učitel stále na paměti“⁸¹.

Člověk by měl být neustále (nejenom jako dítě – žák, ale po celý svůj život) uváděn k příležitostem, ve kterých aktivně hledá smysl svého poslání, svého lidství a jeho hodnot. Hrajíc aktivní roli v celku světa hledá osobní pravdy a utváří své hodnotové a životní postoje. Výchova by měla vést k chápání lidství jako možnosti pro rozvíjení základních hodnot, podle kterých si vytváříme svoje vztahy ke světu.

Již od Aristotelovy *Politiky* se diskutují názory na to, co by mělo být úkolem výchovy, čemu by se žáci měli učit jak z hlediska poznatků, tedy v rovině kognitivní, tak v oblasti péče o duši, aby mohli vést co nejkvalitnější život. Vztah mezi oběma doménami, stejně jako jejich obsahové vyplnění jsou předmětem neustávajících diskuzí filosofických, pedagogických, v dnešní době také diskuzí rozprostřených od jednotlivých učitelů jako konkrétních architektů konkrétní vzdělávací a výchovné reality až po státní a mezinárodní vzdělávací instituce. „Role učitele v těchto nových podmínkách je především v tom, že nemůže už učit o životě, ale životu“⁸².

⁸⁰ PALOUŠ, R.: *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

⁸¹ PATOČKA, J.: *Komeniologické studie I*. Praha: Oikoymenth, 1997. s 182 – 183.

⁸² PEŠKOVÁ, J.: *Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti*. In: (ed.) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: KREACE, 2010, s. 106. ISBN 978-80-902125-6-5.

Člověk má dar řeči, může sdělovat své myšlenky, může hloubat nad pojmy a nad jejich smyslem ve vztahu ke skutečnosti a své zkušenosti, může se tázat, hledat pro něj nejvhodnější způsob, jak vyjádřit jevy a události. Tento dar by neměl zůstat pouze na úrovni (byť také nezbytné, důležité) interpretace věcí a jevů daných, poznatků a informací nově získaných, či na paměťových operacích, které jsou trénovány v průběhu vzdělávání, ale vzdělávání by zároveň mělo rozvíjet i schopnost porozumění a schopnost vyjádřit způsobem vlastním, jedinečným a co nejautentičtějším individuální zkušenost. Tím se přiblíží výchově.

Vzdělávání, aby bylo naplněno, vyžaduje stanovování cílů a postupů, jak k nim dojít. Je to důležité vzhledem ke specifčnosti jednotlivých vědních oborů, jejichž poznatky musí být transformovány do podoby učiva, aby mohly být předávány ve škole. Metodické postupy, jak učivo předávat, aby si je studenti co nejefektivněji osvojili, jsou předmětem zkoumání pedagogických věd a didaktik. Tento přístup vede k ucelenému systému vzdělávacích institucí v rámci společnosti, je snadno kontrolovatelný a jeho smyslem je samozřejmě vzdělání mladých lidí i splnění společenské objednávky a společenských nároků kladených na vzdělávací soustavu.

Zaměření se pouze na tuto stránku práce s mladými lidmi s sebou nese velké nebezpečí upozadění výchovy jako prostoru pro kultivaci vztahu mladého člověka ke společnosti, do níž má být přijat, ke skutečností světa, s nimiž se již od malička musí vyrovnávat, k hledání smyslu svého bytí, aby neustrnul v rovině pouhého zůstávání u každodenního obstarávání a zdánlivého naplnění svého života kaleidoskopem v daném momentě uspokojovaných potřeb a tužeb. „Nechce-li se výchova obrátit ve svůj opak, nemůže se spoléhat na návody. Seznámení se s několika různými metodami je velmi prospěšné, neboť rozšiřuje prostor porady. Sázka na kteroukoliv metodu je však sázkou na určité vnímání zkušenosti bytí, což v drtivé většině případů nebývá reflektováno. Sama metodičnost postupu je dokonce sázkou na to, že to, co právě dělám, je jednoznačné, že každá odchylka je pouze chybou. Projekce takového předpokladu do školního vzdělání poškozují učitele i žáky v jejich lidství“⁸³.

⁸³

KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995, s. 152.

Výchova je s každým novým vychovávaným jedincem vždy novou skutečností. Ve škole, kde má pedagog ve třídě před sebou třicet studentů, se odehrává výchovný vztah třicetkrát. Zdánlivě jedno pedagogovo působení vyvolává třicet různých ohlasů, tím otevírá třicet různých příležitostí a neopakovatelných nasměrování k pobývání. Michálek v této souvislosti zdůrazňuje *požadavek plurality pravd* a ve vztahu k vychovávajícím hovoří o *didaktice nevědění*, která by pomáhala vychovávajícím přijmout jako předpoklad výchovného působení nesamozřejmost znalostí.⁸⁴ To nedůležitější, co přinášejí oba účastníci výchovného působení, co si vzájemně předávají, je osobní vklad každého z nich⁸⁵. Výchovu nelze jednoznačně naplánovat a nelze pro ni stanovit jednoznačné cíle. Nelze totiž nikdy odhadnout, zda ohlasem vychovávaného nebude odmítnutí k dialogu a ke spoluúčasti na vlastním rozvoji. Bez této podmínky, jak jsme již zmínili, není výchova možná. Na rozdíl od vzdělání, které svou blízkostí k určitému formalismu a schematičnosti, svou kumulací poznatků může být relativně úspěšné v naplňování stanovovaných cílů i v momentech, kdy studenti příliš nespolupracují.

Tato skutečnost nás však nezavazuje odpovědnosti. Můžeme vyučovat, aniž vychováváme⁸⁶, ale už vzdělávání bez výchovy není do značné míry možné. I ono totiž vyžaduje určitou spoluúčast vzdělávaného. V tomto bodě se sblíží s výchovou. Pokud si pedagog uvědomí možnosti obou ve vzájemné součinnosti, nezbaví se sice definitivně žádné z otázek, které jsme uvedli v této části práce. Naopak, každá otázka je oním horizontem, jehož vyslovením se nám otevřou vždy v nové výchovné situaci horizonty nových otázek, takže naše vychovatelské a pedagogické putování za pravdou o výchově zůstane stále neuzavřené, vlastně otevřené novým a novým obzorům. Také se mu ale nestane, že při vzdělávání svých studentů bude opomíjet, či záměrně upozadovat výchovu jako prostor, kde může nabídnout mladým lidem příležitost hledání hodnot a principů, které budou utvářet jejich další bytí v celku světa, kde je mnohé překračuje a nic není definitivně uzavřeno.

⁸⁴ MICHÁLEK, J.: Topologie výchovy Praha: Oikymenh, 1996, s. 88. ISBN 80-86005-01-1.

⁸⁵ „To, co neznáme (neboť se to nemůže nikdy stát nějakou znalostí) a co je nosné pro naše bytí neseme v sobě, předáváme druhým a přejímáme od nich to je to základní, co činí výchovu výchovou člověka a co nesmíme v sobě potlačit.“ Tamtéž, s. 88.

⁸⁶ Ale i to je sporné. Jakákoli interakce více či méně pozměňuje.

3. kapitola: Axiologické založení výchovy a vzdělávání

Axiologie⁸⁷ je společenská věda, která se objevuje na počátku dvacátého století. Harald Hoeffding v úvodu svých světoznámých *Přehledných dějin filosofie* se zmiňuje o tom, že „hodnota“ patří k záhadám dvacátého století. Kde se vzala, jaký je její ontologický statut? Nestačí jen její ontický výměr, s nímž se setkáváme v sociologiích, v politologiích, v antropologiích všeho druhu. Zajímá nás ontologické založení „hodnoty“.

Jsou takoví myslitelé, kteří hodnotu považují za objektivně idealistickou entitu, jež zde existuje zvláštním způsobem, nezávisle na nás a my ji jako hodnotu jen objevujeme. Sem patří všechny platónské teorie. Vzpomeňme třeba na Rádlův poměr k pravdě, kterou nemůžeme vlastnit, ale naopak pravda „má“ nás. Patří sem myslitelé, kteří v souhlase s Friedrichem Nietzsche, jsou přesvědčeni, že hodnota je jen výtvorem člověka, jeho subjektivity. Je známo tvrzení Nietzscheho, že člověk a jeho vůle k moci jsou zdrojem hodnot všeho druhu. Podle F. Nietzscheho jsou hodnoty pouhé katalyzátory v procesu prosazování vůle k moci. Vždyť je to právě vůle k moci, co je základem bytí vůbec v této filosofii, kterou Heidegger na nesčíslných místech označuje jako poslední metafyziku vůbec. Američan Perry a mnozí další stojí pevně na stanovisku subjektivizace hodnot. Marx je naproti tomu přesvědčen, že hodnota je vztah. Hodnota je společensky nutné množství abstraktní práce, které je ve výrobku uloženo a stává se později základem pro stanovení ceny. Člověk je u Marxe pochopen jako souhrn společenských vztahů, to se můžeme explicitně dovědět v šesté tezi o Feuerbachovi. Hodnota může ale být i kvalita objektové funkce, jak tvrdí velmi významný axiolog Marian Váross v šedesátých letech minulého století ve své publikaci *Úvod do axiologie*.⁸⁸ Je opravdu nejjednodušší rozhodnout se pro uznání ontologické pravosti z těchto předložených konceptů.

Fenomenologická pozice tvrdí, že hodnoty jsou objevovány, nikoli konstruovány. Nelze je tedy předávat jiným jen prostřednictvím logické objektivní konstrukce, kterou lidé pochopí a stávají se pak vyznavači adekvátních hodnot.

⁸⁷ *Axiologie* – z řec. *axios*, cenný, rovnocenný, zasloužený a *logos*, slovo, řeč, výrok, pojem – filosofie hodnot, jejich kategorií, vzájemných vztahů a vztahů ke kulturní a společenské realitě.

⁸⁸ VÁROSS, M.: *Úvod do axiologie*. Bratislava: EPOCH 1970.

Daleko důležitější je tzv. *hodnotící imanence*. Jde o termín, který používají mnozí psychologové, ale v zásadě jde o pojem filosofický. Pokud žijeme v nějaké hodnotící imanenci, pak naprosto mechanicky přebíráme hodnoty, které jsou jí vlastní. Hodnotící imanenci je však možné připravit pro lidi a pak ji posilovat. Tohoto úkolu se dopouštějí média se svou obludnou silou konstruovat hodnoty. Největším nebezpečím se ukazuje propadlost světu (z hlediska Komenského), propadlost evidenci myšlení „*more geometrico*“, o níž nejlépe píše Edmund Husserl. Svět propadá nutnosti „vlastnit jistotu“, chce mít jistotu ontologickou, ontickou ve všech podobách, jež nabízejí jednotlivé vědy. Jistota se stává hodnotou *par excellence*.

V jistém smyslu se o hodnoty jednalo vždy. Protágorovo „*Homo mensura*“ je toho jasným dokladem. Otázka je, proč pro nás platí jako něco hodnotného? Od Platóna je tomu tak, že hodnotné a bytí samo jsou vlastně identické. Co je hodnotnější, to má více bytí. Tomu odpovídá i ontologický komparativ v platónském a novoplatónském pojetí. Tomu odpovídají i mnohé ontologické teze u Descartesa, Spinozy a dalších. Bytí a hodnota se prolínaly, nebyly pociťovány jako dvě různé věci. Tomu odpovídaly i hodnoty středověku: Jedno (*Unum*), Pravda (*Verum*), Dobro (*Bonum*), Krásno (*Pulchrum*). Teprve až v devatenáctém století, k jeho sklonku se objevuje jasný, jednoznačný rozkol mezi bytím a hodnotou samou. To se stalo proto, že subjektivismus dovršil svou ontologizující úlohu v myšlení. Descartesův odklon od nejisté *res extensa* k subjektu (*res cogitans*) přinesl s sebou, aniž by on sám to zpozoroval, rozhodující roli subjektu v ontologickém vztahu ke světu vůbec. Jisté bylo jen pochybování o objektu (*Cogito, ergo sum!*) A toto pochybování či myšlení (to bylo pro Descarta totéž) se stalo pro vývoj celého novověku naprosto osudným momentem. Vývoj subjektivismu, tolik kritizovaný např. Masarykem a mnohými dalšími, se rozvíjel zprvu téměř nepostřehnutelně. Leibniz mluví o *appetitu v každé monádě*, u Kanta se setkáváme s *čistou vůlí*, jež není „pošpiněna pružinou empirického chtění“, Hegel svého *absolutního ducha* vybavuje vůlí k sebepoznání cestou *negace*, atd. Tento nenápadný růst úlohy vůle samotné pak vrcholí u Schopenhauera a F. Nietzscheho a my se dnes podivujeme adoraci výkonů, jež není nic jiného než realizací nietzscheovské vůle k moci. Blahoslav Zbořil, kterého lze označit za českého Schelera, napsal také *Úvod do ontologie a axiologie*⁸⁹. Kromě této

⁸⁹ ZBOŘIL, B. *Úvod do ontologie a axiologie*. Brno: 1947.

publikace vydal ještě: *Problémy hodnoty a Poznání, hodnocení a tvoření norem*. Je vidět, že axiologie a její problematika si našla v českém duchovním milieu své místo již před polovinou minulého století. Dnes se o něm málo ví, proto je užitečné si jej připomenout. Některé myšlenky vyjímáme: „*V boha promítl Aristoteles to, co mu bylo nejvyšší slastí i hodnotou života, teoretické myšlení.*“ Zbořil zde poukazuje na to, že hodnoty hrají v celém lidském myšlení základní úlohu. Směřují náš život. Proto je tolik důležité, jaké hodnoty se předkládají dětem ve škole. Toto předkládání s úlohou médií a kultury vůbec, má totiž základní funkci, otvírá horizont smyslu lidské existence. Nevychovává jen rodina a škola. Vychovává imanence hodnot, do níž jsme všichni vnořeni samozřejmým způsobem. Nelze tedy svalovat veškerou vinu na nehodné děti jen na školu a rodiče. Mnohem důležitější roli hraje kulturní celek, do kterého se rodíme, který jsme si vůbec nevybrali. Hodnotící imanence, vládoucí v dané epoše, má totiž sílu, která se skrývá v samozřejmosti, se kterou je přijímána každým; bez výjimky. Zbořil precizuje tento vliv takto: „*Vědomý instinkt je intuice. V intuici se zmocňuje duch sám sebe, svého trvání, subjekt splývá s objektem a jeho poznání je absolutní.*“ Nepochybný vliv Bergsona na Zbořilovo myšlení však v tomto případě není překážkou k uvědomění toho, že v našem životě jsou důležité nálady, na které se naladujeme, aniž bychom si to vůbec uvědomili. Zde hraje svou roli samozřejmost hodnotící imanence. Další myšlenka Zbořilova poukazuje k simplifikaci materialistického pojetí světa, obsaženého v této myšlence: „*Člověk je to, co jí.*“ Tato Feuerbachova teze je čistě materialistická a v dnešní době se opakuje, aniž by si autoři tohoto opakovaného výroku uvědomili, že stojí v hodnotící imanenci minulého politického systému, jenž tu byl před rokem 1989. Hodnotící imanence je nesmírně důležitá, takže se stává v dnešní době středem zájmů skupin těch, kteří ovlivňují hlasování v parlamentu a v senátu. Jde totiž o jejich materiální zájmy. K tomu je zapotřebí znát nálady lidí, a proto mnoho sociologických výzkumů má charakter „vyráběné“ statistiky pro pochopení měnící se politické a ekonomické hodnotící imanence našeho obyvatelstva. Množí se metody, jak přesvědčovat ostatní o své jediné pravdě, vše se svaluje na neschopnost komunikovat, jako by lidé neměli vlastní souzení, jako by nebyli schopní mít vlastní názory. Současný sofista „vyrábí potraviny pro duši“, stejně jako tomu bylo v Platónově době. Proto je výchova k demokracii tak důležitá a nezastupitelná.

Proč jsou hodnoty záhadou, řečeno s Haralidem Hoeffdingem? Zjednodušeně řečeno: hodnoty mají ontologizující funkci, to co hodnotíme, to také jest. Bytí a hodnocení mají k sobě velmi blízko. Pokud vychováváme generaci v nějakých hodnotách, pak jsme ji vychovali i v jistém ontickém a ontologickém založení, což je nesmírně důležité a ještě více zodpovědné. U Spinozy a Descartesa je dokonalost a bytí totéž. Jde o něco podobného jako je smysl Anselmova důkazu existence boží. To, co se stalo v novověku je zásadní pro hodnoty versus bytí. Kvantitativní svět, založený myšlením *more geometrico*, oddělil hodnocení a bytí. Hodnota se stala něčím oddělitelným, a proto je něčím, co může být subjektivně vytvářeno. Descartesův subjektivismus ovládl vědecké myšlení ve všech ohledech. Teprve v této chvíli vznikla naprosto spontánně a samozřejmě potřeba pochopit hodnotu jakožto entitu mezi ostatními. Teprve v této chvíli vznikla filosofická potřeba pochopit hodnotu z hlediska jejího bytí, tj. ontologická potřeba. Můžeme namítnout, že hodnoty tu byly vždy. Tak tomu bude v případě neškoleného filosofického pohledu na problém. Ano, byly zde vždy z dnešního stanoviska, ale z hlediska člověka archaického, to bylo jinak. Žil v onticitě, odpovídající jeho ontologickému rozvrhu světa, v němž to, co bylo, je současně hodnotné, protože to bylo. Jinak řečeno: hodnota se jako samostatná hodnota nekonstituovala, nemohla být tudíž ani problematizována z ontologického aspektu, hodnota se neoddělila od bytí, to se stalo až nám – lidem novověkým a nejvíce můžeme tuto podstatnou změnu pozorovat u Nietzscheho. Teprve Nietzsche „odstranil“ transcendenci, odsoudil člověka jen k pobytu mezi věcmi. A proto je vztah člověka k věcem, či vztah člověka k ostatním lidem to jediné, co se člověku nabízí v jeho existenci. Jinak se ani existovat nedá. Proto je jediným pohonem a motorem této existence vůle k moci, která se stává i zdrojem všech hodnot. Subjektivismus založený Descartesovým „*cogito, ergo sum!*“ dosáhl svého nejvyššího rozvinutí, proto je Heidegger přesvědčen, že filosofie Nietzscheho je vrcholným obrazem poslední metafyziky vůbec. Teprve od této doby se axiologie ustavila jako věda, proto je hodnota na počátku minulého století záhadou. Po pravdě řečeno, je tomu tak dodnes. Ukazuje se, že hodnotou je to, co je současně ontickým a ontologickým základem existence. Proto pro ty, u nichž takovým základem jsou materiální a tržní vztahy na agoře, již se říká společnost, jsou nejvyšší hodnotou peníze. Proč? Znamenají moc nad ostatními, a ta se stala hodnotou.

Na počátku minulého století se setkáváme s hodnotou jako kvalitou např. u Maxe Schelera, Nikolaie Hartmanna, J. B. Kozáka a nakonec u M. Városee. Této teorii nejvíce pomohl Franz Brentano z Vídně, který proslul jako významný přednášeč a na jehož přednášky chodil i T. G. Masaryk spolu s Edmundem Husserlem. Právě v napětí, vzniklém v úvahách o tom, co je podstatou hodnoty, se rodí filosofické směry dvacátého století. Fenomenologie hledá nejčistší podstatu, pozitivismus hledá nejčistší jistotu předmětu. Ostatní směry víceméně vycházejí z této polarity. Prostý rozum chápe hodnoty jako kvality věcí. Také J. Laird a G. E. Moore – zástupci anglosaského myšlení chápou hodnotu jako kvalitu.

Uvědomujeme si však, že do hodnoty vystupují nejen jako objektivní kvality věcí, ale i jako subjektivní předpoklady u hodnotícího subjektu. A tak se hodnota nachází ve vztahu. Snad žádný předmět ve filosofii se neocitl ve větším zmatku, než právě hodnota sama. Mezi významné teoretiky hodnot patří W. Windelband a H. Rickert. O. Kraus aj.

Byl to Duns Scotus, kdo od sebe odlišil pravdu rozumu a pravdu víry. Nebyl sám, po něm se tato myšlenka objevuje u mnoha myslitelů. Pomalu se od sebe odděluje poznávání a hodnocení. Hodnocení se přichyluje k víře, rozum má poznávací úkol. Lord Shaftesbury odděluje rozum a víru ve smyslu poznávání a hodnocení. U mnoha dalších se tento protiklad vyhrotil v podobě rozumu a citu. Velmi zajímavá axiologie se nachází u Maxe Schelera. Hodnoty jsou podle něho materiálními kvalitami, jsou alogické, nedají se na nic redukovat. Kritériem správnosti hodnoty je pak míra relativnosti, nejlepší je hodnota absolutní. Schelerova axiologie je personalistická, to je pro tohoto myslitele nejdůležitější aspekt. Vše tvoří osobnost. Podle Hartmanna jsou hodnoty původní esence nezávislé od tvorby. Nelze je zničit ani tvořit, jen odhalovat. Platón měl své ideje, Aristoteles eidos, scholastikové esence a fenomenologie má „Wesenschau“ (zření podstaty). Všechny tyto platnosti jsou současně poznávány i hodnoceny. Proto je tak obtížné na nich odlišit rozum a cit, obojí splývá, což je nejlépe vidět na intencionálním charakteru každé myšlenky. Někteří jsou přesvědčeni, že hodnoty jsou jen relativní a čím je jedinec vyspělejší, tím relativitu hodnot poznává přesněji a hlouběji (Mueller-

Freienfels aj.) Podle W. Jamese je poznávání jen druhem hodnocení. V zásadě platí: existence se vnímá, pravda se myslí a hodnota se cítí. Americká axiologie reprezentovaná Ralphem Bartonem Perrym je subjektivistická, souvisí s pojetím F. Nietzscheho.

Důležitá je hodnotící imanence, jak bylo již výše naznačeno. Psychologové ji chápou jako pomocné cílové představy a nazývají ji anticipujícími schémata. Z hlediska fenomenologického jsou tonoeze, které v sobě nesou předznačená noemata, a tak vlastně spoluurčují cílové představy v rozvrhu tzv. přirozeného světa. Noeze a nemata patří k pojmu „intencionalita“, jenž byl poprvé objeven Aristotelem, pak jeho vyznavačem Tomášem Akvinským a odtud přes Brentana přešel tento fenomén k zakladateli fenomenologie Edmundu Husserlovi. Žákem Husserlovým je i Max Scheler vedle Martina Heideggera a mnohých dalších. V těchto souvislostech je důležité si uvědomit, že tuto hodnotící imanenci můžeme s úspěchem ovlivňovat pomocí médií. Ne nadarmo se jim říká „sedmá velmoc“. Média mohou implantací jistých předem zvolených noetických procesualit navozovat jistá noemata, která se najednou začnou vnímat jakožto samozřejmé pravdivosti, a manipulace s veřejným míněním je v podstatě hotova. Toto je výtěžek zkoumání hodnotových procesů a je nutno zdůraznit, že právě zde se skrývá nebezpečí pro demokracii v celku. K tomu je důležité si uvědomit, že implantovat jisté noeze k tomu, aby si recipienti udělali nějaký, námi předem připravený rozvrh světa, není tak obtížné a nemyslitelné. Žijeme v době internetových sítí, informace se šíří nesmírně rychle, možnost ověření je téměř nulová. Vzniká nový druh nebezpečí pro demokracii, a tím je právě zmíněná manipulace s hodnotovými postoji mladých, starých, všech ostatních.

Manipulace s hodnotami je dnes velký problém, jehož řešení před námi stojí.

Průvodním jevem života dnešního člověka je zahlcenost událostmi, novými skutečnostmi, na které musí reagovat a které musí nějak zvládnout. V mnoha případech to znamená zvládnout techniku, jak se s novou skutečností vyrovnat, nikoli možnost zkoumat blíže otázku, „co mám činit a proč?“. Je to patrné i v dnešní škole, kde jsou žáci vedeni k praxi, k praktickému zvládnutí skutečnosti. To je správné, člověk se díky takovému přístupu stává zkušeným, schopným. Je však důležité

probudit v něm něco více, touhu po tvoření, které jej přivede k převzetí odpovědnosti za vlastní jednání a rozhodování. Tím se stává osobně svobodným, neboť začne sám zvažovat své jednání a svým rozhodováním získává svobodu; je schopen nést odpovědnost za svůj život. Naplňuje svou podstatu, která spočívá ve vztahování se ke světu. Předpokladem je zvnitřnění onoho vztahování. Změna vedoucí k aktivnímu vztahu ke světu se musí odehrát nejdříve v nitru člověka⁹⁰. Jeho vnitřní postoje, „jeho étos jakožto zaujetí stanoviska“⁹¹ jsou základním nárokem výchovy, ať hovoříme o výchově v nejširším významu, nebo o výchově hodnotové, či výchově k demokracii. Hledání odpovědi na otázku *co je ve světě natolik hodnotné, abychom usilovali o jeho porozumění a abychom se na tom chtěli svým zaujetím a jednáním podílet a abychom tím realizovali své lidství?* má mnoho rovin (stejně jako systémy hodnot). Hodnoty jsou univerzálním smyslem jakéhokoli výchovného působení (záměrného i mimovolného).

3.1 Hodnoty ve filosofickém diskurzu

Podle J. Peškové vznikají hodnoty v reflexi na náš každodenní život⁹². Tam, kde začneme srovnávat, posuzovat, hodnotit, kde uvažujeme, co je pro nás důležité a co méně. Jednotlivosti našeho života (předměty, ostatní lidé, ale i my sami) před nás předstupují a my nevnímáme pouze dům, auto, souseda, dítě. Promítáme do těchto jednotlivých jsoucen hodnotu – hodnotíme, co pro nás znamenají. Dům je domov, rodina, zázemí, bezpečí, soukromí. Auto je pro někoho nezbytností, pro někoho výrazem společenského postavení a prestiže. Soused pro nás znamená nejenom *nějakého* člověka, ale míru sdílení, sounáležitosti (nebo jejich absence v případě špatných vztahů). Dítě je nám přímo studnicí hodnot: životní aspirací na cíle, kterých

⁹⁰ „Nebot' stvoření světa není dokončeno, dokud člověk nesplní ve světě své stvořitelské poslání.

On je však neplní, neboť k tomu není připraven, není na výši svého lidství. Jeho poslání musí být naplněno na něm samém. Stvoření, které mu ve světě přísluší, je obsaženo v jeho sebestvoření, v naplnění jeho étosu. V étosu člověka je však obojí – chaotické i demiurgické. V chaotickém spočívají jeho možnosti, ale také jeho nebezpečí; v demiurgickém spočívá jeho poslání. Vyplnit je znamená být člověkem. HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002, s. 28. ISBN 80-200-0970-1.

⁹¹ Tamtéž, s. 28.

⁹² PEŠKOVÁ, J.: *Problém hodnot a výchova k občanství*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Křeace, 2010, s. 92. ISBN 978-80-902125-6-5.

jsme my nedosáhli, pomyslným pokračováním našeho života za hranice jeho faktické konečnosti, především pak člověkem, kterého se snažíme každý den kultivovat a rozvíjet.

Hodnoty však nelze zaměňovat za pocity, které v nás ostatní lidé či jednotlivé předměty a události vyvolávají. Nelze je takto redukovat. Máme-li na mysli hodnoty, mluvíme o reflexi sebe sama ve vztahu k ostatním jsoucům, mluvíme o uvažování, o vědomém zaujímání postoje. „Hodnoty jsou výsledkem hierarchizující reflexe (nového pohledu na tu kterou skutečnost z hlediska jejího místa v celku, který je pro nás v nějakém směru důležitý)“⁹³.

3.1.1 Vztahy a vymezení se jako předpoklad hodnocení a přijímání hodnot

I přes zažívání každodenních rituálů a všední práce je nám vlastní touha pozvednout alespoň někdy svůj vnitřní zrak k obzoru, který náhle nemusí znamenat jenom hranici světa známého, ale probudí v nás zprvu nesmělé, po chvíli odvážnější nutkání přiblížit se k němu, abychom viděli, co je na jeho hraně, nebo ještě lépe, co je za ním. Neznámé tajemno budí úctu a respekt. Jedinec, který se k takovému přiblížení odhodlá, s úctou k neznámému získává také „úctu k sobě jako k tomu, **kdo je důstojného vztahování schopen**“⁹⁴. Vztahování se k něčemu je niterný pohyb člověka. Má univerzální platnost bez ohledu na to, na jakém místě či v jaké dějinné situaci jedinec do světa vstoupí. Všem lidem je vlastní vztahování se k jiným jsoucům či vymezení se vůči všemu jsoucímu v univerzu.

Vztahování se je spojeno s úctou a posvátností, která nás přivádí k vědomí, že jako jedinci jsme (ač koneční) nedílnou součástí světa, který právě tím, že nás přesahuje, nabízí nekonečně možností, jimiž se vydáváme vždy k dalším obzorům. Právě vědomí vlastní konečnosti nás vybízí k tomu, abychom se přiblížili co

⁹³ Tamtéž, s. 92.

⁹⁴ Tamtéž, s. 93.

největšímu množství obzorů, tedy, abychom nesetrvávali dlouho na jednom místě, kterého jsme dosáhli. Pokud se, unaveni překonáváním překážek všedního obstarávání, vzdáme vztahování se k něčemu, dosahování dalších a dalších obzorů, ocitáme se v zajetí pocitů člověka dnešního postmoderního světa a nedostojíme obecné touze porozumět smyslu svého pobývání v celku světa.

A. Hogenová odhaluje důvody odklonu dnešního postmoderního člověka od hodnoty života, když konstatuje: „Vnější ztráta hodnoty života je projevem ztráty vnitřní – chybí-li mu napětí, je-li nivelizován na úroveň fakt, je všechno stejné a vše dovoleno“⁹⁵. Ztráta smyslu života u jednotlivce a „neschopnost společnosti vrátit zpět nerušené prožívání společného světa spolu s neschopností vrátit původní - pro přežití nutný – pocit sounáležitosti“⁹⁶ vedou ke ztrátě tolerance vůči různorodosti životních skutečností a událostí. V důsledku toho dochází ke dvěma protichůdným tendencím – na jedné straně jsme svědky přeceňování individuality (zejména v tendencích prosadit se ve společenskoekonomické situaci) a na druhé straně dochází k upírání či ztrátě identity vlastní či někoho jiného. J. Pešková se domnívá, že protichůdné tendence ve vztahu k individualitě lze překonat tím, že je nutné se vždy „nakonec setkat u společné věci a nalézt společné řešení. Jen tak může existovat nadále lidské společenství“⁹⁷. Tento názor se může jevit na první pohled jako poněkud naivní. Z pozice výchovy jako jednoho z nezbytných společenských pohybů je však výzvou pro pedagoga, aby se svým žákem neustrnul na rovině pouhého formálního přístupu ke vzdělávání, na úrovni, kdy vzdělání je vnímáno pouze jako prostředek pro úspěšné dosažení požadovaného společenského a ekonomického statusu jednotlivce. Pedagog se setkává s žákem, který je nehotovou sociální bytostí a svůj vztah ke světu, ale i k sobě samému teprve hledá.

Každý jedinec je už svým zrozením vržen do skutečnosti, v níž se stále prolínají tradiční hodnotové systémy se systémy nově se utvářejícími. Spolu s aktuálně dosaženým stupněm lidského vědění a realitou rychlých společenských

⁹⁵ HOGENOVÁ, A.: *Starost o duši*, Praha: UK, 2009, s. 18. ISBN 978-80-7290-393-1.

⁹⁶ PEŠKOVÁ, J. *Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: PedF UK, 2010, s. 105. ISBN 978-80-902125-6-5.

⁹⁷ Tamtéž, s. 105.

změn a střídajících se událostí každodenního života přivádějí jedince k tomu, že si stále více uvědomuje svou individualitu a identitu. Čím více ji člověk reflektuje, čím více je veden k tomu, aby se ptal po smyslu svého života, tím větší má naději, že porozumí zároveň i identitě druhých, že přijme různorodost jako přirozenou součást životní skutečnosti. Vzniká zde příležitost pro utváření osobních hodnotových vzorců. Může však nastat i jiná situace.

Émile Durkheim se snažil dokázat, že stále se zrychlující a zmnožující společenskoekonomické změny vyúsťují v nárůst sociálních problémů spojených s *anomií* jako důsledkem života moderní společnosti. Pocity nejistoty, vykořeněnosti a s tím úzce související bezradnost se podle něj objevují tam, kde se rozpouštějí dosud platné a jasně formulované normy chování, kde jsou tradiční mravní hodnoty, často vycházející z náboženských tradic, vytlačovány zprofanovanými měřítky úspěšnosti jako jsou výkon, společenské uznání a postavení, hmotné zabezpečení.

Vymezování se vůči všemu jsoucímu ve světě tedy implikuje takový vztah člověka k ostatnímu i k sobě samému, jenž je založen na uvědomování si jedinečnosti jednotlivých jsoucn a především jedinečnosti svého já. Tento vztah je nesmírně důležitý. Zakládá pochopení různorodosti. Na druhou stranu může při nerespektování všeobecně uznávaných norem a hodnot vést k touze lidí více a více zdůrazňovat svou jedinečnost a odlišnost, uzavírat se do svého vlastního mikrosvěta. Ten však nemá vůbec nic společného s tím, co R. Palouš nazývá lidským nitrem: součástí „světského“ vnějška⁹⁸. Ani nesouvisí s pohybem individuace⁹⁹.

⁹⁸ PALOUSH, R.: *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Karolinum, UK Praha, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3 str. 85.

⁹⁹ Tamtéž str. 18 - „Pohyb individuace znamená, že osudový úděl člověka je jedinečný (u Platóna „to heauto kinoun“, vlastní pohyb). Je to pohyb porozumění své individuální úloze být: totiž být právě, autenticky, tj. zodpovědně, tak, že **individuum skutečně žije sebe sama a že na sebe bere to, zač jako právě tento jedinečný smrtelník ručí**; jde o pohyb volby mezi možnostmi činit to, co je vhodné dobré, a tím, co je méně vhodné, špatné – to je přece tím nejvlastnějším, co nakonec každá výchova, rodinná i školská, sleduje.“ *některá pojmy školské pedagogiky*.

Zároveň ono vymezování se vůči všemu jsoucímu implikuje i vztah hodnotící¹⁰⁰. Tím, že se vymezujeme, zaujímáme určité stanovisko, určitý hodnotící postoj. Ten je ovlivňován mnoha faktory: ve svém životě hledáme to, co má pro nás význam, smysl, tedy *hodnotu*. Nemáme zde na mysli uspokojování materiálních potřeb všedního života, zajišťování toho, co je pro nás užitečné v naší každodenní praxi, rozlišování toho, co je nám libé či nelibé. Hodnotou v obecném slova smyslu je překročení oněch jednotlivostí a bezprostředních potřeb do obecně platného modu, který onu bezprostřednost reflektuje a stává se smyslem „za“ jednotlivostí.

Jedná se o dvousměrný pohyb: jednotlivé věci, zážitky či události všedního dne vedou člověka k hodnocení toho, „co se stalo a proč“, „čím je mi tento člověk a proč“, „proč se mi stala tato událost“, „chci, aby se něco opakovalo či nikoli a proč“. Úvahy a hodnocení těchto všednodenností vedou hodnotícího k zaujímání vědomých, reflektovaných a ovládaných pozic. Ty se stávají jakýmsi modelem *vivendi* ovlivňujícím další hodnotové zaměření člověka. Mají daleko obecnější význam a smysl. Jsou ovlivněny a zároveň ovlivňují naše poznání; jsou významným faktorem praktické stránky našeho života, a zároveň se utvářejí na základě zkušenosti s ní. Jsou tedy předpokladem našeho vystupování ve světě, ale i jeho důsledkem. Hodnocení je komplexní a složitý proces a hodnoty jsou jeho komplexní a složitě hierarchizované výsledky a zároveň předpoklady.

3.1.2 Je oprávněné domnívat se, že existují hodnoty univerzálně platné?

Hodnoty jsou předpokladem a také důsledkem poznání. Stávají se z nich obecně platné a složitě uspořádané postuláty, nabízí se otázka, kam až lze v uspořádání, neboli hierarchizaci hodnot dojít. Existují natolik univerzální hodnoty, že provázejí lidstvo vertikálně jeho dějinami a horizontálně napříč jednotlivými lidskými kulturami a civilizacemi? Co je pak natolik univerzální hodnotou (jestli je),

¹⁰⁰

Hodnocení vnímáme jako nezbytnou součást poznávání skutečnosti a sebe sama ve vztahu k ní.

aby i v dnešním světě roztržštěných hodnotových systémů, ztrácejících se obsahů kulturních tradic a volání po novém řádu světa byla vlastní všemu lidstvu a vztahoval se k ní smysl a úděl člověka pobývajícího v něm? Jaroslava Pešková uvádí v duchu sokratovsko – platónské tradice a v souladu s Patočkovými *Kacířskými eseji*, že to mohou být hodnoty pravdy, dobra a krásy. Dále pak uvádí, že tyto hodnoty „... znamenají, že jsoucno je smysluplné, a označují to, co mu dává smysl: **Hodnota pravdy** vyjadřuje okolnost, že jsoucno je srozumitelné, přístupné pochopení a vysvětlení. **Hodnota krásy** poukazuje k tomu, že vstup jsoucna do lidského světa ukazuje tajemství bytí jako něco navždy úchvatného. **Hodnota dobra** ukazuje, že ve světě je možná „sebeznalá, sebezapomenutá přízeň a milost“¹⁰¹. J. Pešková tak představuje pohled, který sice vychází z jednoho z pilířů evropské vzdělanosti¹⁰², ovšem může mít jiné konotace, jiné naplnění a zejména jiné vnitřní souvislosti ve světě mimo evropský prostor. Otázka po existenci univerzálních lidských hodnot tím zůstává stále aktuální. Pokud existují takové hodnoty a pokud to mohou být právě hodnoty pravdy, krásy, dobra, jaký smysl věci odhalují jednotlivci, určité společnosti, civilizaci? Můžeme zde potom najít onu hledanou příležitost pro „setkání se u společné věci a pro naplňování potřeby sounáležitosti a v zájmu zachování existence lidstva“¹⁰³?

Dějiny evropského filosofického myšlení dokazují, že hodnoty v nejširším slova smyslu a chápané nikoli jako danosti, nýbrž jako základní atributy lidského vztahu k sobě samému, k vlastní životní situaci a ke světu, v němž se životní situace mohou odvíjet a uskutečňovat v nesčetném počtu možností, jsou smyslem toho, co je pro nás dnes tak důležité: překonávání civilizačních rozporů, válek, hledání odpovědi na otázky na „právo užívání“ různých částí světa – místa našeho pobývání, globální výzvy a v neposlední řadě věčné hledání odpovědi na otázku „Co je člověk?“.

¹⁰¹ PEŠKOVÁ, J.: *Problém hodnot a výchova k občanství*. In: (ed.) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: PedF UK, 2010, s. 92.

¹⁰² Zde máme na mysli především filosofii starověkého Řecka a konkrétněji hodnoty uznávané už Platónem a Aristotelem (ti však hovořili o ctnostech). Pojem „hodnota“ uvedl do filosofie až jeden ze zakladatelů axiologie, tj. filosofie hodnot Hermann Lotze v 19. století).

¹⁰³ PEŠKOVÁ, J.: *Problém hodnot a výchova k občanství*. In: (ed.) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: PedF UK, 2010, s. 92-94.

3.1.3 Proč je důležité nahlížet na hodnoty jako na vztahovou záležitost?

Hodnoty jsou výrazem vztahů a souvislostí: vyjadřují vztahy člověka k sobě samému, k ostatním lidem, ke světu; jsou pak základem morálních nároků a norem. Člověk vstupuje do tohoto světa s určitými dispozicemi, ale jinak, řečeno s Eugenem Finkem, se jako lidská bytost rodí do světa nehotový. Teprve postupným včleňováním do lidského společenství zakouší sebe jako jednotlivce, který je sice nedílnou součástí společnosti, je odkázán na druhé, ale zároveň má možnost vlastního rozvoje, vlastní kultivace a touhu hledat smysl své jedinečné existence mezi mnoha ostatními, poznat sám sebe, své možnosti a limity, svou včleněnost do bytí.¹⁰⁴ Bytí ve vztahu k jedinečnosti každého člověka a vztah každého člověka k tajemnosti vlastního bytí je hodnotou, kterou v každodenním praktickém životě příliš nevnímáme. Obvykle se vynořuje jako neodbytná otázka po vlastních možnostech a smyslu vlastního života v mezních a neobyčejných situacích, které musíme řešit, což znamená nejdříve poznat, vyhodnotit a pak se rozhodnout pro nějaké jednání. Je na našich vrozených dispozicích, ale i lidských možnostech, jaká hodnota našeho jedinečného Já nakonec ve vztahu k našemu bytí bude.

Jsme závislí jeden na druhém, jsme nedílnou součástí světa a jsme na něj odkázáni. Jiná volba pro nás neexistuje. Tato odkázanost našeho života na světě je vnímána jako jeden z nedůležitějších vztahů člověka, neboť s sebou nutně nese kromě odpovědnosti za sebe sama i odpovědnost za druhé. Vztah k druhým je pro nás životní nezbytností: člověk se stává člověkem vstupem do lidského společenství a pobýváním v něm. Dá se říci, že lidská sounáležitost s celou složitou a neustále se měnící a vyvíjející hierarchií mezilidských vztahů je jednou z nejdůležitějších

¹⁰⁴ „Znamé lidské sebevýklady, třeba biologický jako „homo sapiens“ v odlišení od zvířete, jako „animal rationale“, rozumová bytost v opozici proti všem ostatním nitrosvětským věcem, jako „imago dei“, jako „homo faber“, jako sebe samu určující svoboda atd., zůstávají všechny co do hloubky a původnosti pozadu za *sebeotevřením se bytí na člověku*. Člověk je příjemcem nejstaršího poselství a nejzáračnějšího zjevení – je ten, kdo slyší volání, jež prolamuje mlčení noci světa a přivolává syna země ke svědectví řeči, která vykládá bytí.“ FINK, E. *Bytí, pravda, svět*. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 23.

obecně lidských hodnot, jejíž hloubku nebo naopak nivelizaci ovlivňujeme svým rozhodováním, chováním a jednáním v každodenním životě. Hodnoty jako výrazy vztahů ke druhým ovlivňují rozhodování člověka, jeho volby a jednání. V neposlední řadě jsou tím, o co lze usilovat. Ovlivňují naše zájmy a potřeby. Na druhou stranu jsou jimi zpětně ovlivněny ve smyslu určitého naplnění nebo nenaplnění potřeby a tím zaujetí nového vztahu k někomu druhému nebo k určité skutečnosti. Zde hraje důležitou roli tendence člověka usilovat o co nejdokonalejší život ve smyslu té nejvyšší hodnoty, usilovat o něco, pro co má cenu žít.

Potřeby znamenají něco, co člověk musí nebo chce mít, vlastnit, prožívat. Pokud zůstávají neuspokojené, stávají se pro člověka většinou motivujícím prvkem k úsilí o jejich dosažení. Z psychologického hlediska se dá říci, že jsou dílčími částmi hodnot, někdy je však za hodnoty, tedy za hodnotovost věcí nebo skutečností za vydatné podpory masmédií, komerčních reklam a lifestylingových společností a odborníků zaměňujeme a tím ztrácíme příležitost (nebo ani nemáme potřebu ji objevovat) tázat se po významech jednotlivostí, kterými jsme obklopeni, tázat se po jejich smyslu pro nás a hodnotu našeho bytí.

3.1.4 Hodnoty a hodnotové systémy a pokusy o hierarchizaci hodnot

O nutnosti věnovat pozornost imanenci hodnot a všímat si toho, v jakých systémech byly a jsou prezentovány, zdůrazňoval Max Scheler. Prostřednictvím zkoumaného systému hodnot doufal poznat samotnou podstatu člověka: „Ať už zkoumáme nejvnitřnější podstatu nějakého individua, historického období, rodiny, národa, nebo jiných libovolných společenskohistorických jednotek, nejhluběji ji poznám a pochopím, jestliže jsem poznal systém jejich faktického hodnocení a hierarchizace hodnot“¹⁰⁵.

¹⁰⁵

SCHELER, M.: *Řád lásky*. Praha: Vyšehrad, 1971, s. 35.

Hodnoty jako takové a hodnotové systémy jsou součástí lidského myšlení po celá staletí, ale teprve filosofie konce 19. století uvedla pojem *hodnota* do života jedince, do vztahů společenských a kulturních. Na půdě bádenské školy novokantovské v Heidelbergu sílil příklon k duchovědám jako vědám idiografickým, tedy zaměřeným na zvláštní a jedinečné. Požadavek nalezení měřítka, prostřednictvím kterého budou tyto situace poměřovány, vedl přírodovědce, lékaře a později filosofa Rudolfa Hermanna Lotze k uvedení pojmu *hodnota* do duchověd a do filosofie. Hodnota přestává být pouhým měřítkem předmětů a jevů ve vědách přírodních, ale stává se základním kritériem všeho lidského poznání a jednání, neboť „svět hodnot není světem přírody, ani světem vědomí, ale zvláštní sférou, která souvisí se vznikem lidské kultury“¹⁰⁶. Filosofie hodnot – axiologie od té doby tvoří nedílnou součást filosofického myšlení. Jednou z jejích základních otázek je otázka vymezení pojmu hodnot a jejich kategorizace a hierarchizace.

Archaické Řecko s člověkem ponořeným do mýtických postojů a představ o světě, jehož nedílnou součástí se cítil být, se stalo základem pozdějšího myšlení evropského. Hodnoty se člověku mýtického období jevily jako dané řádem kosmu, nebylo třeba se na ně ptát, pátrat po jejich původu, opravdovosti a významu. Byly zde a bylo zřejmé, že jejich zanedbání, porušení, neúcta k nim vyvolají trest. „Žít v mýtu znamená mít životní otázky rozřešeny, a to dříve, nežli se vůbec člověku kladou“¹⁰⁷.

V situaci, kdy se antický člověk pozastavil nad kosmickým řádem, nad svým místem v něm, a začal si klást první otázky, opustil své bytí bez otázek a začal zkoumat svět v jeho celistvosti i jednotlivostech, hledal svůj postoj k němu. Základním požadavkem prvních filosofů se stalo hledání *arché* (počátku). Člověk byl stále jedním ze jsoucen kosmu, a jako takový byl nahlížen. Teprve sofisté upřeli zcela svou pozornost na člověka samotného a problematika člověka se stala významnou a nedílnou součástí dalšího filosofického myšlení. Sofisté tuto problematiku nahlíželi především z požadavku rozvoje intelektuálních předpokladů jednotlivce ve vztahu k jeho uplatnění v osobním, společenském, politickém a

¹⁰⁶ PELCOVÁ, N.: *Výchova k humanismu*. Praha: PedF UK, 1999, s. 6. ISBN 80-86039-77-3.

¹⁰⁷ PATOČKA, J.: *Vznik filosofie*. In: *Mýtus, epos a logos*. Praha: 1991, s. 71.

pracovním životě. Poznávání pro ně mělo praktický význam. Předpokladem pro poznávání bylo subjektivní vnímání věcí a tím i možnosti různých soudů o nich. Jejich senzualismus nejlépe vystihuje Protágorův výrok, že mírou všech věcí je člověk, jsoucích že jsou a nejsoucích, že nejsou. S. Dorotíková uvádí, že „tento nejslavnější výrok Protágorův se stal zároveň nejstarším symbolem axiologického stanoviska, označovaného jako hodnotový relativismus“¹⁰⁸.

Starověcí Řekové přinášejí do filosofie take etický rozměr a hledání smyslu lidského života spolu s úsilím o porozumění člověku jako takovému. Například Sókrates se tázal, co to znamená, když řekneme, že je něco krásné, spravedlivé, dobré a jak je to přítomné v našem životě. N. Pelcová zdůrazňuje, že Sókratovi v žádném případě nejde o hledání jednoduché či jednoznačné odpovědi, spíše o uvědomění si, že se jedná o problém vyžadující si hlubší filosofické bádání: „On dotírá na své spolubesedníky, uvádí je do rozpaků a nejistoty, vyžaduje totiž od nich říci, co je to *ton posion*, *ton kalon*, *ton dikaion* (zbožnost, krása, spravedlnost), tedy hodnoty, které jsou sice nějak přítomny v našem životě, ale vždy jen nedokonale, relativně, mají zde charakter pouhého *me on* (nejsoucnost jsoucího)“¹⁰⁹. Lidský duch hledající nejvyšší ideu: ideu Dobra (*ton agathon*) a nejvyšší ctnost (*areté*)¹¹⁰ je pro Sókrata problémem hodným filosofického bádání a dotazování. Dobro (a zlo) je poznatelné; poznání vede člověka k vědomě správnému, tedy i mravnému jednání. Bez poznání není možné konat to, co je správné. Starořecký požadavek *poznej sebe sama* (*gnóthi seauton*), k němuž se přihlásil i Sokratés, je požadavkem po hledání smyslu lidského života. „Jen rozumným a mravním pronikáním do vlastního Já, do vlastního vnitřního světa, lze uskutečnit sebezdokonalování, ctnost a šťastný život“¹¹¹.

Platón svým rozdělením světa na svět smyslový (nedokonalý, hmotný, svět jednotlivin) a svět idejí (svět pravý, svět idejí a mezi nimi té nejvyšší: Dobra) a svým obrazem o putování duše člověka za touto idejí vytvořil ucelený gnoseologický systém, v něm má nezastupitelné místo i rozměr axiologický, i když Platónem

¹⁰⁸ DOROTÍKOVÁ, S.: *Filosofie hodnot*. Praha: UK, 1998, s. 125. ISBN 80-86039-79-X.

¹⁰⁹ PELCOVÁ, N.: *O hodnotách a smyslu hodnotové výchovy*. In: *Hodnoty ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF UK, 2008, s. 10. ISBN 80-7290-272-5.

¹¹⁰ Areté – řec. ctnost, zdatnost

¹¹¹ KESSIDI, F. CH.: *Sokrates*. Praha: Svoboda, 1980. S. 103.

samým nebyl takto explicitně neformulován. Idea Dobra je v Platónově filosofickém systému nejvyšší hodnotou a zároveň základním principem poznání rozumového. Poznávání je podle něj rozpomínáním (*anamnēsis*) duše na to, co již dříve, než byla uvězněna v těle, věděla. Aby se mohla stát tím, čím dle svých možností může být nebo už byla, je třeba o ni pečovat. Touto péčí je *paideia*, vnější příležitost k nejvnitřnějšímu pohybu člověka, k obratu a hledání Pravdy a Dobra. Poznání je pro Platóna nezbytným předpokladem k nalezení těchto nejvyšších, absolutních a věčných norem, k nimž má člověk svým jednáním směřovat.

Aristotelés se jako první pokusil o vytvoření hierarchie hodnot. Přestože přejal od Platóna hodnotu nejvyššího Dobra, dal jí jiný rozměr: v *Etice Nikomachově* nepíše o jedné hodnotě, ale o nejvyšších dobrech, kterými jsou pro něj ctnosti, cíle lidského jednání a rozhodování. Neexistuje pouze jedno dobro, ale je jich nespočetněkrát více a existují mezi nimi různé úrovně a míry vztahů. V základě hovoří o dobrech jakožto cílech a účelech jednotlivých činností a o nejvyšším dobru, jakožto nejvyšším dosažitelném cíli: „A tak je-li nějaký cíl všeho, co máme konat, ten bude tím skutečným dobrem, je-li jich více, tyto“¹¹². Člověk tedy nesměruje k jediné objektivní a absolutní hodnotě dobra, ale svými rozhodnutími a svým jednáním odkrývá více ctností, které nejsou ve vnějším mimosmyslovém světě, ale jsou součástí celku světa člověka. Může se jim přiblížit nebo jich může dosáhnout na základě svých rozhodování a na základě jednání. „...jedny ctnosti nazýváme rozumovými, druhé mravními, moudrost, chápání a rozumnost nazýváme rozumovými, štědrost a uměřenost mravními. Mluvíme-li totiž o mravní povaze, neříkáme, že člověk jest moudrý nebo chápavý, nýbrž že jest klidný nebo uměřený, ale chválíme také člověka moudrého, když hledíme k jeho stavu; ty stavy pak, které jsou hodné chvály, nazýváme ctnostmi“¹¹³.

Přestože v celém antickém filosofickém myšlení nenalezneme hodnoty jako obecný filosofický problém, jak nám jej představuje až novodobá axiologie, zkoumání jednotlivých hodnot vytýčilo prostor pro další hodnotové myšlení od subjektivního relativismu sofistů až po pojetí objektivní hodnoty Dobra u Platóna.

¹¹² ARISTOTELÉS: *Etika Nikomachova*, Praha: Petr Rezek, 2009, s. 31. ISBN 80-86027-29-5.

¹¹³ Tamtéž: s. 44. ISBN 80-86027-29-5.

Axiologicky založená je i filosofie středověká; navazuje na Platónovo pojetí světa absolutních idejí a přetváří hodnotu Dobra v duchu křesťanském. Nejvyšším Dobrem se stává Bůh. Je nejvyšší hodnotou, jednotou esence a existence¹¹⁴, Stvořitelem světa. Jeho poznání a zároveň poznání světa není založeno rozumově, ale pravda je člověku zjevena. Základním vztahem středověkého člověka ke světu je vztah víry a prožitku. Tomuto vztahu je podřízeno i jednání a chování člověka. Smyslem života je usilování o naplnění křesťanských hodnot. Vzdělávání a rozumové poznávání středověké stejně jako filosofické myšlení jsou podřízeny křesťanskému hodnotovému systému. Aurelius Augustinus například upřednostňuje na cestě za poznáním Boha jako jediné pravdy a tím i stvrzení smyslu pozemského života silný niterný náboženský prožitek. Člověku jako obrazu Božímu (*imago dei*) je zprostředkováno poznání jako osvětlení, na jehož základě je přizván k účasti na Božím plánu světa.

Nástup novověku a osvícenství s sebou přinesl velké změny v evropském myšlení. Odmítnutí metafyziky, zpochybnění transcendence a zdůrazňování role rozumu při poznávání již nesměřovalo ke *spoluúčasti* člověka na správě věcí lidských a k péči o svět přírodní, ale k *adoraci pokroku* jako výsledku lidské intelektuální zdatnosti. Způsobilo, že se člověk vyčlenil ze světa přírodního a uzavřel se ve světě kulturním. Svět přírodní si z této nové pozice začal podmaňovat. Důležitými pojmy se mimo jiné stávají *racio*, *racionalita*, *vůle*, *rozhodování*, *jednání*. Na významu nabývají antropologická témata. Antropocentrismus se stává podnětem ke vzniku antropologie nejdříve jako přírodní vědy, později i jako filosofického odvětví. Člověk mění svou situaci společenskou, ekonomickou, politickou, osobní i hodnotovou. Výchova jako součást této společenské změny a emancipace člověka se stává součástí osvícenecké apoteózy lidství¹¹⁵ a přesvědčení v možnosti rozumu. Hodnota již není absolutní ideou, jíž je člověk veden a které se snaží dosáhnout, přiblížit. Hodnota je mírou porozumění člověka světu, mírou svobody lidského rozhodování a jednání. Již David Hume přichází ve svém díle

¹¹⁴ DOROTÍKOVÁ, S.: *Filosofie hodnot*. Praha: UK, 1998, s. 126. ISBN 80-86039-79-X.

¹¹⁵ PELCOVÁ, N.: *O hodnotách a smyslu hodnotové výchovy*. In: *Hodnoty ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF UK, 2008, s. 12. ISBN 80-7290-158-3

s myšlenkou, že rozhodování (kam patří i etické hodnocení), je závislé na rozumové analýze¹¹⁶.

Immanuel Kant jako první rozlišuje dvě funkce rozumového poznávání – rozumové poznávání skutečnosti je záležitostí *vědeckého poznání*, obecně platného, vedoucího k poznání obecně platných zákonů. Kant hovoří o *teoretické filosofii a teoretickém rozumu*. Na rozdíl od *filosofie praktické*, podle níž je rozum používán pro stanovování *cílů praktického jednání* a rozhodování se mezi nimi. Hovoří o *praktickém rozumu*.

Cíle není možno vzhledem k jejich množství a různorodosti sjednotit. Člověk se mezi nimi rozhoduje na základě své vůle. Svobodná vůle a svobodná volba ovšem neznamena absolutní svobodu. Za tzv. *maximu* označuje Kant jednání, kdy člověk jedná sám za sebe a uplatňuje svou vůli ve vztahu k sobě samému. Ostatních se začne týkat až tehdy, pokud se ze své vlastní vůle přidají, jinak nikoli.

To, co určuje vůli všech lidí, nazývá Kant *praktickým zákonem* neboli *imperativem*, který nám říká, jak máme jednat. Nejvyšším praktickým imperativem je tzv. kategorický imperativ: mravní zákon, který bez jakékoli výjimky a podmínky platí vždy, všude, pro všechny. Člověk je svobodný ve své volbě jedině a pouze tehdy, je-li tato volba vázána mravním zákonem. Kantovi nejde o vytvoření nějaké formální zákonné normy, ve své podstatě podrobil analýze tu skutečnost našich životů, kdy nepotřebujeme být teoreticky vzdělaní, abychom se chovali mravně, ale abychom se řídili mravními hodnotami a pravidly platnými pro člověka jako člověka a pro lidstvo jako takové. Jde mu o nejobecnější, všeobecné lidství bez ohledu na momentální kulturní nebo historickou zasazenost. Tím stojí například proti těm myslitelům, kteří hodnoty podmiňují historicky jako např. David Hume.

Jako reakci na Kantovo pojetí mravních hodnot se nabízí postavit dalšího z filosofů, kteří svým dílem významným a v tomto případě přímo vášnivým způsobem odkryli jinou dimenzi, z níž lze téma hodnot nahlížet. Friedrich Nietzsche, filosof života žitého a prožívaného, autor často iracionalisticky laděných

¹¹⁶ DOROTÍKOVÁ, S.: *Filosofie hodnot*. Praha: UK, 1998, s. 130. ISBN 80-86039-79-X.

úvah o člověku, o smyslu a hodnotě jeho života, ale také myslitel, který si v plné míře uvědomoval blížící se a prohlubující společenskou a duchovní krizi, provedl ve svém díle radikální kritiku dosud platných hodnotových systémů, především těch metafyzických. Neužíval pohled na hodnoty jako na absolutní, neměnné a věčné ideály stojící mimo svět člověka, který se snaží je nahlédnout a přiblížit se jim. Jako zastánce filosofie života preferoval a prosazoval názor, že nedílnou součástí opravdu žitého každodenního života člověka tvoří hodnoty spjaté s potřebami. Jsou tedy spjaty s jeho historickou zasazeností, ale odrážejí i veškeré proměny, kterými ve svém životě prochází. Nejvyšší hodnotou mu byla hodnota života, o jehož kvalitu se musí člověk sám zasadit; aby to dokázal, musí být po všech stránkách silným (ve smyslu zdravým a zdatným) jedincem.

Od myšlenky o sepětí hodnot s potřebami člověka v jeho konkrétním životě je blízko k další významné Nietzscheho myšlence o přirozené nerovnosti mezi lidmi. Úsilí o žití života jako nejvyšší hodnoty rozděluje lidi na silné a slabé. V životě není pro slabé a pro soucit a solidaritu s nimi místo. Úsilím o pomoc slabým a jejich záchranu se zpronevřujeme člověku a jeho úsilí stát se nadčlověkem tedy tím, kdo je nejvíce hoden života. „Co je dobré? – Všechno, co v člověku zvyšuje cit k moci, vůli k moci, moc samu. Co je špatné? – Všechno, co pochází ze slabosti. Co je štěstí? – Cítit, že moc *vzrůstá* – že překonáváme překážku. *Nikoli* spokojenost, nýbrž více moci; *nikoli* mír vůbec, nýbrž válku; *nikoli* ctnost, nýbrž zdatnost (ctnost v renesančním stylu, virtu, ctnost bez moralinu). Slabí a nezdařilí mají zahynout, první věta naší lásky k člověku“¹¹⁷.

Na rozdíl od jiných významných filosofů nevytváří Nietzsche žádný axiologický systém, neusiluje o hierarchizaci hodnot. On přímo hodnoty, které v důsledku společenskoekonomické a duchovní situace na přelomu 19. a 20. století ztratily podle něj svůj smysl, doslova „přehodnotil“, jak bylo i jeho mottem. Navíc mnohé hodnoty, zejména ty vycházející z křesťanství, zavrhl a postuloval hodnoty

¹¹⁷ NIETZSCHE, F.: *Antikrist. Přehodnocení všech hodnot*. Olomouc: Votobia, 2001, s. 10. ISBN 80-7198-481-7.

nové, hodnoty, o nichž se domníval, že budou důležitým předpokladem a smyslem života pro člověka v nových podmínkách¹¹⁸.

Dalším významným myslitelem, který měl velký vliv na utváření současného charakteru axiologie, byl Max Scheler. V té části své filosofie, která se týká hodnot, hovoří o čtyřech stupních emocionality, které se usouvztažňují k hodnotám. Tím předkládá hierarchizaci emočních pocitů a hodnot, z níž je patrné, že dle jeho přesvědčení jsou hodnoty spojeny s intencionálním cítěním a „patří k podstatě člověka jako duchovní bytosti“¹¹⁹. Prvním stupněm jsou smyslová cítění, která odlišují to, co je nám příjemné či nepříjemné. Jsou bezprostřední a nepřenositelná. Nejsou spojena s žádnou intencí. Dají se kultivovat a rozvíjet¹²⁰.

Druhým stupněm je vitální pocíťování ušlechtilého a nízkého, zdraví, nemoci, duševního klidu a stresu a podobně. Tato cítění a tyto pocity prožíváme nejenom sami o sobě, ale i s druhými. Onemocní-li někdo nám blízký, máme pocit, jako bychom i my sami byli paralyzováni. Podobně dokážeme tyto tělesným stavem podmíněné city sdílet i se zvířaty. Dokážeme například prožít strach a bolest zraněného zvířete.

Duševní city¹²¹ jako radost, duševní pohoda, stres, strach, smutek tvoří třetí emocionální stupeň. Zde již plně vnímáme hodnotu a hodnotovost ve významu smyslu těchto emocí, neboť je nejenom prožíváme a procíťujeme; můžeme je sdílet

¹¹⁸ „Věru, špinavým proudem je člověk. Jen ten, kdo je mořem, smí si troufati, že pojme do sebe

špinavý proud a sám se nezkalí. Hleďte, hlásám vám nadčlověka: toť ono moře, vaše velké pohrdání může zaniknouti. Co jest největší, čeho můžete zakusiti? Hodina *velkého pohrdání*. Hodina, v níž se vám i vaše blaho zvrhne v hnus, a stejně váš rozum i vaše ctnost. Hodina, v níž řeknete: „Co záleží na mém štěstí! Chudoba je to a špína a bídne pohodlí, Ale mé štěstí by mělo ospravedlniti sám život!“ NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*. Praha: Nakladatelství XYZ, s. r. o., 2009, s. 11. ISBN 978-80-7388-147-4.

¹¹⁹ DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*. Praha: UK, 1998, s. 141. ISBN 80-86039-79-X.

¹²⁰ „potěšení z čistého tónu může mít jen „muzikální ucho“, vychutnat potěšení z doušky vzácného

vína může jen znalec. Kultivace smyslovosti je i tu pravým vzděláváním, tedy vystoupením z animálního zajetí sebou samým, objektivací a diferenciací zájmů, stupňováním schopnosti k radosti i bolesti.“ PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: UK, 2000, s. 120.

¹²¹ PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: UK, 2000, s. 115. ISBN 80-246-0076-5.

s druhými, ale také je můžeme záměrně vyvolávat u sebe i druhých. Vybavujeme si je v souvislosti se svými zážitky a zkušenostmi, ve vztahu k druhým lidem a k věcem či událostem. Zažívá-li někdo velké životní štěstí, dokážeme se vcítit do jeho pocitů; setkání s nějakou tragickou událostí v nás vyvolá kromě vzpomínky na vlastní neštěstí i vzpomínku na prožívanou bolest.

Nejvyššími hodnotami pak jsou pro Maxe Schelera hodnoty náboženské, hodnoty posvátného – hodnoty duchovní. Všechny mají své protiklady, které bychom mohli nazvat hodnotami profánními. Na rozdíl od Kanta, který se domnívá, že hodnoty poznáváme svým rozumem, podle Schelera je cítíme. To znamená, že při jejich pocítování a při všech pocitech, které v nás mohou vyvolávat, hrají svou nezastupitelnou roli emoce. Duchovní cítění, které „člověku otevírá hodnotovou stránku světa“¹²² je to úžasné, co je vlastní jenom jemu.

Hodnoty jsou podle Schelera neměnné a mají své vlastní bytí. Proměnnou je zde náš vztah k nim a naše poznání. Tato Schelerova materiální (ve významu smyslová) etika je významná tím, že k hodnotám vztahuje i lidské emoce. K Schelerovi se přiklání Nikolai Hartmann a dokazuje, že u vědomí hodnoty není prvotní zákon, jak se domníval Kant, ale původní hodnotový cit, kterým je schvalování, přitakání¹²³. „To však znamená, že samy hodnoty nemají původně charakter zákonů a příkazů, a tím méně povahu zákonodárství nebo prikazování ze strany subjektu, nýbrž že to jsou *obsahově materiální a objektivní útvary*, i když to nejsou útvary reálné. ... Avšak právě to, že hodnoty jsou obsahově materiální, a že nejsou jen prázdnými abstraktními formami, je činí principiálně realizovatelnými, pokud ovšem už nejsou realizovány“¹²⁴.

Vzhledem k zaměření této práce nelze nezmínit ještě jednoho myslitele. John Dewey, zakladatel tzv. „chicagské školy“ vnesl do filosofie hodnot pragmatické hledisko. Svoji teorii hodnot nazývá *Theory of Valuation*, což doslova znamená „teorie hodnocení“. Filosofie by se měla podle něj více orientovat na jednání, lidské

¹²² Tamtéž, s. 115.

¹²³ HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002, s. 142.
ISBN 80-200-0970-1.

¹²⁴ Tamtéž, s. 142.

činnosti a vztahy, kde se může uplatnit jako nástroj úsilí o úspěšné jednání, jeho smysl, účel, hodnotu. Z této pozice nahlíží také na poznání. Poznání skutečnosti nemá končit u toho, abychom ji jenom konstatovali. Důležité je ptát se na hodnotu, smysl a účel poznání pro člověka a jeho jednání. Důležité není vygenerovat nějaký názor nebo nějaké tvrzení, ale přemýšlet, jaký význam, jakou hodnotu pro nás takový názor nebo tvrzení mají. Stejně tak věci – objekty našeho poznávání - pro nás mají hodnotu až v momentě, kdy se k nim nějak vztahujeme, tedy, kdy jsou pro nás něčím významné. A to je právě hodnota, kterou jim přisoudíme. I když svým myšlením stojí Dewey na hraně filosofie, pro axiologii má velký význam, neboť vše lidské, zejména pak poznání a skutečnost, v níž se nacházíme, podřídil hodnotě, když uvedl, že „veškerá skutečnost je hodnotová a veškerá reflexe je hodnotící“¹²⁵. Dewey je svým přístupem také důležitý pro oblast filosofie výchovy a výchovy jako takové, neboť se pokusil formulovat výchovu a vzdělávání na základě těchto svých úvah. Podřízení poznání hodnotě otevírá roviny vztahu výchovy a vzdělávání, které nejsou v evropském prostředí tak obvyklé, přesto i zde se podílejí na utváření nových představ o tom, kam by výchova a vzdělávání měly dále směřovat.

V moderní společnosti se objevilo a objevuje mnoho pokusů o hierarchizaci potřeb a hodnot, jak ve filosofii hodnot, tak v psychologii nebo sociologii. Nelze opomenout fakt, že pojem hodnota je od 18. století i součástí věd ekonomických, kam je zavedl Adam Smith. Také politologie hovoří o hodnotách. Jeden z aktuálních příkladů je termín „core democratic values“ (základní demokratické hodnoty) používaný zejména v americkém politologickém prostředí. Nejznámějším, příkladem ne-filosofické hierarchizace potřeb ve spojení s hodnotami je pojetí Abrahama Maslowa, představitele humanistické psychologie. Maslow hierarchizoval životní potřeby člověka do následujících skupin: *potřeby fyziologické, potřeby jistoty a bezpečí, potřeby společenské, potřeba uznání a úcty, potřeba seberealizace, vrcholové zážitky*. Na vrchol pomyslné pyramidy umístil tzv. *B – hodnoty*, vnitřní bohatost jedince, jedinečnost, nenucenost, apod. Mimo oblast axiologie existuje mnoho kategorizací hodnot, většina z nich vychází z různých psychologických a sociologických směrů¹²⁶. Setkáváme se i s hodnotami ekonomickými, politickými a

¹²⁵ DOROTÍKOVÁ, S.: *Filosofie hodnot*. Praha: UK, 1998, s. 146. ISBN 80-86039-79-X.

¹²⁶ Například Anthony Giddens definuje hodnoty jako „představy jedinců nebo skupin o tom, co je

podobně. Zde je však na místě opatrnost, neboť takto prezentované hodnoty, z nichž nejčastěji skloňovaná je v současnosti hodnota výkonu, mohou zastírat tu hledanou podstatu hodnot, o kterou usiluje pouze filosofie. Právě ve filosofii najdeme velké množství pokusů jednak o hledání podstaty hodnoty, jednak snah o uspořádání hodnot v jejich nejobecnějším významu a o podchycení všech rovin vztahů, v nichž se vyskytují. Ať na ně nahlížíme podobně jako v této kapitole nebo jinak, hodnoty jsou možné jen v souvislosti s člověkem, neexistují samy o sobě, jsou tím, o co člověk usiluje, čeho se snaží dosáhnout, prostřednictvím čeho si strukturuje svůj vztah k sobě a ke světu.

V přirozeném světě se neptáme, co hodnoty jsou, nepátráme po jejich původu a málokdy se zamýšlíme nad jejich systémem či hierarchií, ale přesto denně hodnotíme, rozhodujeme o svých potřebách, porovnáváme účel věcí a událostí. V teoretickém světě už otázky po hodnotách a jejich významu pokládáme, zamýšlíme se nad jejich platností, nad jejich strukturami, nad vlivy, které je pomáhají utvářet.

Otázky po hodnotách a hodnotových systémech, po tom zda a do jaké míry jsou ty evropské v krizi a zda jsou schopny obstát ve světě, kde dochází stále častěji ke střetání s hodnotovými systémy neevropskými, je nezbytné, aby si je nekladli jenom myslitelé a teoretikové, ale aby se pokoušeli hledat odpovědi na ně i lidé reflektující každodenní skutečnosti. Díky medializaci našeho života, díky moderním technologiím je naše každodenní skutečnost příliš bezprostřední, rychle se měnící a přinášející stále nové podněty, které by měly být analyzovány a vstřebávány, zažity a reflektovány. Na to ale není čas. Jedna událost přebíjí druhou, jeden zážitek stírá dojmy a pocity ze zážitku jiného. Svět je pro nás každý den velkým kaleidoskopem, jehož obrazy mohou zaujmout, dokonce uchvátit, ale ihned poté, co jsou nahrazeny jinými, si je už nejsme schopni vybavit, natož si položit otázky, jaký význam pro nás mají, jak jsou či nejsou hodnotné.

žádoucí, správné, dobré či špatné. Právě na rozdílných hodnotách do značné míry spočívá variabilita mezi kulturami. Hodnoty jedince jsou výrazně ovlivněny konkrétní kulturou, v níž žije.“ GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha: Argo, 2005, s. 549. ISBN 80-7203-124-4.

Postmoderní člověk sám sebe vnímá jako jedinečnou osobnost, která má plné právo rozhodovat o sobě i věcech, k nimž se vztahuje jeho existence. S tím souvisí i právo relativizovat různé pohledy na skutečnost, názory, hodnocení ostatních lidí, věcí, událostí¹²⁷. Vzniká tak další kaleidoskop, tentokrát je to kaleidoskop hodnot a názorů, které se mohou jevit jako relativní a na první pohled vedou k pocitům nejistoty, absence obecně platných a trvalých pravd a osamocení, často i snahám izolovat se od okolního světa do relativního bezpečí vlastního soukromého života¹²⁸.

Na druhou stranu výchova, a tedy i výchova k demokracii, by měla přivádět člověka k vědomí, že hodnoty jsou důležitým předpokladem k problematizování různých témat člověka a jeho místa v současném světě, vedou ke snahám poznávat a tázat se, nespokojovat se pouze s jevovými záležitostmi, ale usilovat o proniknutí do podstaty věcí a událostí, o reflektované bytí. Člověk se tím obrací k úsilí o hledání řádu světa, o vytváření vztahů k němu a v něm. Zvažujeme své možnosti a svou existenci, vyhodnocujeme své postavení ve světě. Hodnocení se tak stává důležitou součástí poznávacího vztahu ke skutečnosti, je zároveň předpokladem i důsledkem poznání¹²⁹. Naší skutečností je demokracie. Co se děje v tomto ohledu s její hodnotou? Jakou podobu získává a jakou hodnotící imanenci vytváří? Není možné, že je demokracie konstruována, "vyráběna"? To jsou otázky, které nás dnes napadají více než kdykoli jindy. V souvislosti s nimi můžeme výchovu k demokracii vnímat jako výchovu k poznatelnosti pravdy a spravedlnosti. Jde zde o hodnoty zcela výjimečné důležitosti, ontologické a ontické platnosti. V podstatě o tyto hodnoty jde

¹²⁷ A. Hogenová upozorňuje na to, že "ve chvíli, kdy zmizí jakékoli transcendentno, stane se člověk tvůrcem všech hodnot, tj. všech dober, krás, pravd, atd. atd. Člověk se stává bohem, on je tvůrcem hodnot. Kdo bude mít vůli se prosadit, toho hodnoty budou prohlášeny za ty nejvyšší. Tento voluntarismus se projevuje dnes v našem osobním i společenském životě. Každý má svou pravdu, každý má své hodnoty, a každý má na ně nejvyšší právo, všichni jsou v tomto ohledu bohy. Tomuto někdy říkáme postmoderní myšlení." HOGENOVÁ, A.: *Nejsme již Řekové! (Voluntarismus a výkon)*. In: *Jednota světa a pluralita hodnot. Sborník k významnému životnímu jubileu doc. PhDr. Soni Dorotíkové, DrSc.* Praha: UK, 2002, s. 77. ISBN 80-7290-072-2.

¹²⁸ A. Giddens uvádí i termín *skupinové uzavírání*, kdy se nejedná o dobrovolné vyhýbání se jedince spoluúčasti na bytí, ale jde o „způsob, jímž určitá skupina vytýčí kolem sebe pevnou hranici a oddělí se tak od ostatních“. GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha: Argo, 2005, s. 562. ISBN 80-7203-124-4.

¹²⁹ PEŠKOVÁ, J.: *Problém hodnot a výchova k občanství*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: PedF UK, 2010, s. 92. ISBN 978-80-902125-6-5.

v celých dlouhých dějinách filosofie a zprostředkovaně i v celých dlouhých dějinách veškeré vědy. V současné době s nimi úzce souvisí hodnota demokracie. Zde nacházíme filosofické východisko pro nahlížení na demokracii nejenom jako na politické uspořádání společnosti, ale především jako na způsob života jednotlivce i celé společnosti. Výchova k demokracii se v takovém přístupu nutně setkává s výchovou hodnotovou.

3.2 Axiologický a kognitivní rozměr výchovy a vzdělávání

Výchova je možnost a způsob, jakým vychovávaný jedinec v úzkém vztahu se svým vychovatelem hledá smysl bytí a snaží se v něm zorientovat. Děje se tehdy, je-li splněna podmínka vnitřního zaujetí, otevření se vychovávaného vůči všem možnostem, které jsou před ním předestírány. Děje se tehdy, je-li i vychovávající otevřen těmto možnostem, neboť vedením vychovávaného sám získává příležitosti opakovaně vyhodnocovat svá stanoviska a postoje ke světu v jeho celku i jednotlivostech, a to hned ze dvou pozic: z pozice ryze osobní a z pozice vychovávajícího. Pozici osobní v příležitosti vztahu výchovy rozvíjí vždy s novými jedinci, které vychovává a s novými výchovnými situacemi, do nichž se oba společně dostávají: vychovatel sám rozvíjí své osobnostní kvality, svá zaujetí či odmítání. Stejně je tomu i v klíčových momentech výchovného působení, kdy zahlédneme u mladého člověka nějaký pohyb, posun dále, nebo se naopak musíme vrátit poněkud zpátky, neboť k pohybu nedošlo. Nikolai Hartmann označuje za tragiku člověka jeho situaci, kdy není schopen otevřít se bohatosti života nabytého hodnotami a tím vlastně setrvává v morální chudobě¹³⁰. Odpovědností vychovatelovou je umožňovat vychovávanému dostat se z této tragédie člověka. Pozice vychovávajícího je velkým nárokem a odpovědností za způsob a hloubku, jakými vychovávaného provede poznáváním a vytvoří příležitosti k porozumění, jakými spolu s vychovávaným rozkrývá mnohvrstevnou spletnost života a jeho hodnot. Vychovatel nikdy nemůže

¹³⁰ HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002, s. 33.
ISBN 89-200-0970-1

setrvat na jednu vyzkoušeném výchovném přístupu. Neustále vyhodnocuje každou novou životní situaci, osobnost každého nového vychovávaného i svou vlastní a v neposlední řadě vyhodnocuje měnící se poznatky o světě. V předestření možností a příležitostí, které s sebou může nést reflektované nabývání nových informací a poznatků, se výchova setkává se vzděláváním. Vzdělávání umožňuje získání informací o určité skutečnosti¹³¹. Výchova reflektuje tento obsah, není pak pouhým prázdným proklamováním nic neříkajících pouček, příkazů, zákazů. Prostřednictvím výchovy a vzdělávání jedinec získává vzdělání¹³². Cílem vzdělávání je získání znalostí a dovedností v rámci určitého tématu, znamená to „zabydlit se ve světě, do kterého jsme se narodili a jehož dění se děje na společné půdě univerza“¹³³. Při práci s mladými lidmi usilujeme o to, aby ony znalosti a dovednosti byly získávány ve výchovném rámci, který umožní nejenom poznání, ale především porozumění, o němž Zdeněk Kratochvíl hovoří jako o zřejmosti¹³⁴.

Výchova a vzdělávání jsou komplexním pohybem směřujícím k možnému sdílení společného světa a utváření vztahu k němu. Axiologická dimenze obsažená ve výchově a kognitivní dimenze prezentovaná ve vzdělávání jsou ve vztahu vzájemné podmíněnosti. Opomíjet při vzdělávání axiologický rozměr znamená směřovat k „produkci“ lidí se znalostmi a dovednostmi, ale bez potřeby nahlížet, zkoumat a vyhodnocovat, pátrat po smyslu. Soustředit se pouze na vychovávání, nerespektovat kognitivní procesy lidského vědomí a nevycházet ze zkušenosti a

¹³¹ „Vzdělání je tedy cosi takového, co disponuje člověka k tomu, aby rozuměl světu, ve kterém žije, aby chápal, že tento svět není jen cosi samozřejmého a daného, ale cosi živého, oč se je třeba starat, aby to nepropadlo zničení, vzdělání učí člověka být odkázán na svět jakožto na *kosmos*. PINC, Z.: *Fragments k filosofii výchovy*. Praha: Oikymen, 1999. ISBN 80-7298-004-1.

¹³² „Vzdělání vnáší jednotlivce prostřednictvím jeho vlastního bytí do spoluvědění celku. ... Člověk je schopen stát se o to rozhodněji sám sebou, čím jasnější a naplněnější je svět, s nímž se jeho vlastní skutečnost sjednocuje.“ HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002, s. 104. ISBN 89-200-0970-1

¹³³ PEŠKOVÁ, J.: *Cíle humanitního vzdělání v současné době u nás*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: PedF UK, 2010, s. 74. ISBN 978-80-902125-6-5.

¹³⁴ „Výchova a vzdělání bez zřejmosti (vhledu) nejsou jako celek možné, neboť by nevedly k vědomí, k zažehnání vlastních sil. Proto by neumožnily ani prostou tradici kultury. Převedením vzdělání na kvantum předávaných informací by totiž tyto informace – a s nimi celý kánon kultury – postupně podlehly „šumu“ zkreslení a zapomenutí.“ KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1997, s. 176.

z procesu poznávání znamená odtrhnout se naprosto od reálného vztahu ke světu, v němž se odehrává lidské bytí, odtrhnout se od zažívané zkušenosti a skončit v pasti z neživoucích slov uzavřených v prázdných ulitách bezobsažných proklamací.

Vztah výchovy a vzdělávání je proměnlivý. Odráží realitu konkrétní historické a společenské situace. Stejně tak se do něj promítají osobnosti pedagoga a žáka. Nabízí se pak otázka po jeho kvalitě a po využití všech možností, které může přinášet. Jak zajistit jeho vyváženost? Jaké jsou jeho jednotlivé roviny? Následující podkapitola se zaměřuje na nároky, které jsou v současné době na vzdělávání kladeny. Karl Jaspers ve své knize *Duchovní situace doby* formuloval výstižně podmíněnost situace ve výchově a vzdělávání dobovou realitou: „Symptodem neklidu naší doby v oblasti výchovy je intenzita pedagogického snažení bez jednoty ideje, nedohledatelná literatura v každém roce, zvyšování didaktického umění. Osobní oddanost jednotlivých učitelů dosahuje takové míry, jaká kdy sotva byla, a přece, protože není nesena celkem, je jako bezmocná. Pak se opět volá, že charakteristickým jevem naší situace je rozklad substanciální výchovy ve prospěch nekonečného pedagogického experimentování, rozklad do lhostejných možností, do nepravé direktivnosti nevyslovitelného. Dělají se pokusy a v krátkém dechu se mění obsahy, cíle, metody. Je to, jako by se vybojovaná svoboda člověka vzdávala sama sebe v prázdné svobodě nicoty.“¹³⁵ Potvrzením oprávněnosti tohoto výroku jsou pedagogické teorie, které se ve dvacátém století snažily na skutečnost postmoderní společnosti reagovat. Jejich množství a různost jejich východisek jsou samy o sobě obrazem složitosti situace člověka postmoderního i celé společnosti.

V další kapitole jsou nastíněny některé z mnoha otázek, jimiž se musí společenskovědní pedagog zabývat, pokud nechce předstupovat před své žáky pouze se záměrem formálního učení novým poznatkům, ale chce realizovat smysluplnou výchovu k demokracii. Otázky jsou konkretizací obecnějších problémů spojených s výchovou a vzděláváním jako takovými. Některé z nich jsou předestřeny na následujících řádcích. I když se týkají výchovy a vzdělávání obecně, jsou vybrány se zřetelem na význam, který mají obzvláště při promýšlení obsahu a směřování

¹³⁵ JASPERS, K.: *Duchovní situace doby*. Praha: Academia, 2008, s. 105. ISBN 978-80-200-1646-1.

výchovy k demokracii. Všemi prolíná jedna základní otázka, na niž se snažili odpovědět jak Eugen Fink, tak Paul Ricoeur, ale kterou by si měl položit každý pedagog – co mne opravňuje k tomu, abych vychovával? N. Pelcová tuto otázku nazývá otázkou legitimacy vychovatele a vychovatelství¹³⁶. Legitimita vychovatele vychází z nároku setkávání se ve společně sdíleném světě, kde vychovatel vede vychovávaného k otevřenosti ke světu, neboť „kde není tato otevřenost, nemůže nás oslovovat svět a lidský život na světě není možný“¹³⁷. Nepřivádí jej k absolutně platným a všeobecným hodnotovým postulátům, které by měl vychovávaný přijmout za své. Naopak, rozvíjí jeho zvědavost, touhu a schopnost rozlišovat, co je dobré, co je hodnotné, smysluplné. Rozvíjí jeho potřebu hledat a rozlišovat hodnoty, hierarchizovat si je v jejich vzájemných složitých vztazích a neustrnout v jednom „provždy“ vytvořeném osobním hodnotovém systému; tedy být schopen akceptovat, že systém hodnot se proměňuje v závislosti na věku a životní situaci, ve které se jako jedinec ocitá stejně jako v závislosti na měnící se společenské realitě. Vychovatel vede vychovávaného k poznání různých skupin hodnot – osobních, společenských, kulturních, obecně lidských, skupin hodnot z různých oblastí lidského života (např. hodnoty ekonomické, politické), který je žít a prožívat hodnotově a ve vztazích. Pokud vychovávaný přijme jako výraz svého vztahu ke světu, jednotlivým jsoucům a skutečnostem v něm možnost svobodné volby a odpovědnost za ni, je schopen přistupovat k bytí ve světě, a tím i sám k sobě, s respektem a úctou. Legitimita vychovatelova ve vztahu k vychovávanému je stvrzena.

Je zde však ještě otázka legitimacy vychovatelovy ve vztahu k sobě samému. Úzce souvisí s odpovědností vychovatele za výchovu svěřených mu dětí a mladých lidí, s jeho profesionalitou, pedagogickou i odbornou erudicí a v neposlední řadě i jeho osobností. Stejně jako pro ty, které vychovává, i pro něj je nezbytným předpokladem (a důsledkem jeho rozhodování a jednání) lidská potřeba otevřít se bytí ve světě a vztahovat se ke všemu, co toto bytí znamená, v podobných vztazích a hodnoceních, ke kterým přivádí ty, které vychovává. Nikolai Hartmann k tomu říká:

¹³⁶ PELCOVÁ, N.: *O hodnotách a smyslu hodnotové výchovy*. In: HOGENOVÁ, A., PELCOVÁ, N. (ed.): *Hodnoty ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF UK, 2008, s. 18. ISBN 80-7290-272-5.

¹³⁷ PEŠKOVÁ, J.: *Problém hodnot a výchova k občanství*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: PedF UK, 2010, s. 93. ISBN 978-80-902125-6-5.

„Existuje mravní vedení, uvedení do hojnosti hodnot života, otevírání očí vlastním viděním, vedení k účasti vlastním zúčastněním. Existuje výchova k lidství stejně jako sebevýchova k němu“¹³⁸. Výchova jako pohyb vyvádění a vedení opravdu mimo jiné přivádí vychovávaného k hodnotám. Bez nich by nebyla možná. Hodnoty jsou již součástí a nezbytností lidské existence ve vztahu ke světu a bytí v něm. Úlohou vychovatele je poukazovat na tyto vztahy a umožňovat vychovávanému, aby si je sám promýšlel, rozhodoval se o jejich přijetí za své a kultivoval je. Takto formulovány se hodnoty mohou jevit jako „pouhé“ objekty poznávání, zkoumání a rozhodování se, „zda je беру či nikoli“. Ve školní praxi se setkáváme s takto jednostranným pohledem v okamžiku, kdy učitel odchází do výuky se slovy „dnes učím o morálce, o spravedlnosti, o svobodě“ apod. Je opomenuta skutečnost, že ve výchově k hodnotám nejde o „výchovu o hodnotách“, ale o příležitost, kterou intencionálně otvírá pedagog žákovi. Intencionalita se zde rozbíhá do dvou směrů – od pedagoga k žákovi a od žáka k hodnotě jako vztahu k určité poznávané skutečnosti. Je na svobodné vůli pedagoga, jakou skutečnost nabídne žákovi k poznávání a vyhodnocování. Svobodná vůle je zde myšlena jako rozhodování o tom, „proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekáváními vzdělávat“¹³⁹ a vychovávat. Žák poznává zkoumanou skutečnost a je veden k vytvoření si vztahu k ní, k promýšlení vlastních pocitů, které v něm skutečnost vyvolává, k jejich porovnávání s pocity druhých a s obecně platným hodnocením skutečnosti v konkrétní společenské situaci. Dojde-li k „otevření se“ žáka vůči nabízené možnosti a dojde-li k jeho spoluúčasti na ní, je realizován intencionální vztah žáka k hodnotě jako vztahu poznávané skutečnosti. Vzhledem k tomu, že za hodnotu považujeme i demokracii, dostáváme se nyní k úkolu pokusit se precizovat více nejenom její obsah, ale i obsah a význam výchovy k demokracii jako jednoho z proudů výchovy v jejím nejobecnějším pojetí.

¹³⁸ HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0970-1.

¹³⁹ WALTEROVÁ, E.: *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994, s. 13.

4. kapitola: Demokracie a výchova k demokracii ve 21. století, její axiologické a kognitivní založení

Jedinec, ovlivňován místem a dobou, do níž se zrodil, prožívá svou každodennost v daném historickém a kulturním paradigmatu. Raymond Aron hovoří o tom, že se lidé rodí do historicky utvořeného sociálního prostředí, které je formuje, ale nedeterminuje. Z rámce určitého prostředí člověk usiluje o hledání odpovědí na otázky, které jej přesahují svým transcendentním rozměrem. V době, kdy se díky globalizačním procesům rozměňují kulturní tradice jednotlivých po dlouhá staletí vnitřně relativně kompaktních společenství a národů, se s úpornou naléhavostí dostávají do popředí otázky o charakteru a podobě lidského společenství jako celku a o jeho dalším údělu. Jako Evropané si tyto otázky uvědomujeme o to naléhavěji, čím více je zřejmé, že jsme ve dvacátém století stanuli na počátku svého ústupu z předního místa světových dějin. Dosáhli jsme stavu, kdy jsme naše duchovní dědictví, tradiční hodnoty a veškeré civilizační výdobytky obrátili sami proti sobě ve dvou sebezničujících válkách. V nich se nepozorovaně „nezápadní“ svět začal měnit z jednotlivých objektů dosavadních evropských a amerických zájmů a prozápadních aktivit v subjekty s probouzejícím se vědomím vlastních kulturních hodnot a tradic. S využitím vědeckého a technického potenciálu vytvořeného západní civilizací začaly tyto civilizace¹⁴⁰ ve druhé polovině dvacátého století hledat a posilovat svou identitu a etnicitu¹⁴¹.

¹⁴⁰ Pojem *civilizace* je zde použit ve shodě s pojetím Samuela P. Huntingtona, který jej ve své knize *Střet civilizací*, nahlíží v následujících tezích: „kultura a kulturní identity, které jsou v nejširším ohledu zároveň identitami civilizačními, utvářejí po studené válce vzorce soudržnosti, rozpadu a konfliktu. ... Mocenská rovnováha mezi civilizacemi prochází změnami ... Výsledkem není ani univerzální civilizace ani pozápadnění nezápádních společností.... Rodí se nový řád založený na civilizaci: společnosti kulturně si blízké navzájem spolupracují...Univerzalistické nároky vedou Západ stále častěji do konfliktů s jinými civilizacemi. ... Přežití Západu závisí na tom, ... zda obyvatelé Západu uznají, že jejich civilizace je jedinečná, nikoli univerzální. ...“ HUNTINGTON, S. P.: *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Czech Edition: Rybka Publishers, 2001 s. 12-13. ISBN 80-86182-49-5.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 12.

Obě světové války dovedly Západ¹⁴² k morálnímu marasmu, v němž se nám náhle jeví myšlenkové a kulturní pilíře evropanství¹⁴³ a euroamerického kulturního, společenského a politického prostoru oslabené historickým vývojem. Nejsou díky tomu schopny čelit hodnotám ostatních civilizací, které v novém století nabírají na síle a dostávají se do čela globálního lidského dění. Určitá nejistota z tohoto vývoje může vest člověka k odvrácení se od otázek po lidském údělu obecně a od úvah nad konečností a křehkostí lidské existence. Paradoxně může vědomí konečnosti lidstva vést k uzavření se do vlastního života, v němž jedinec povýší každodenní všednost a obstarávání této všednosti za vrchol svého lidského snažení. Vědomí konečnosti by jej naopak mělo vést k úsilí o hledání a naplňování smyslu jeho jedinečného bytí v jedinečnosti konkrétní skutečnosti, do níž svým zrozením vstoupil a na níž se svým jednáním a rozhodováním podílí. Potom může čelit i vědomí zániku. Každý může dělat něco, aby aktivně využil čas, který je mu dán. Například o zániku lidstva uvažovat a psát, jak podotýká Milan Machovec. „Neboť jak se tlak zoufalosti naší planety bude stupňovat, nepochybně spíše vyvstanou jedinci, kteří onu nezbytnou filosofickou a mravní obrodu (kterou zatím dovedeme spíše jen myšlenkově připravovat než účinně šířit) budou snad umět i proměnit v dějinný čin dalekosáhlého rozsahu, než jaký může mít jakákoliv úvahová kniha“¹⁴⁴.

Jednání každého jednotlivého člověka, byť zdánlivě nevýznamné, tvoří nezbytné východisko pro utváření a charakter následných skutečností s dopadem na život osobní i společenský. O žádném jednání nelze tvrdit, že nemá význam nebo smysl. I když dopředu nejsme schopni dohlédnout všechny důsledky svého jednání, nejsme zbaveni odpovědnosti za to, jak se rozhodneme jednat; nebo nejednat, neboť i

¹⁴² Pojmy *západní civilizace* a *Západ* jsou zde používány pro označení evropského a euroamerického kulturního, sociálního a politického prostoru.

¹⁴³ Stavebním materiálem pro tyto pilíře jsou, jak uvádí Otakar Funda, „čtyři tradice: náboženství starého Izraele, tradice řecké antiky, tradice křesťanství a tradice sekulárního evropského humanismu.“ FUNDA, O.: *Znavená Evropa umírá*. Praha: Karolinum, 2002, s. 25.

ISBN 80-7184-944-8.

¹⁴⁴ MACHOVEC, M.: *Filosofie tváří v tvář zániku*. Praha: nakladatelství Zvláštní vydání, 1998, s. 53. ISBN 80-85436-61-2.

to ovlivňuje skutečnost.¹⁴⁵ Skutečnost, v níž „stařena Evropa“¹⁴⁶ a s ní západní civilizace ustupuje na poli mocenském i kulturním jiným, mimoevropským demografickým a politickým kolosům.¹⁴⁷ Nová doba s sebou nese mnoho atributů: je nazývána dobou postkoloniální, postimperiální či světověkem. Jan Patočka ji nazývá dobou poevropskou. Zamýšlí se nad rozdílem mezi tím, co nazývá evropským dědictvím světa, které vidí ve vědě, technice, racionální organizaci hospodářství a společnosti, a evropským principem: „principem rozumové reflexe, tj. reflexe, jež veškeré jednání a myšlení zakládá nahlédnutím“¹⁴⁸. Ustupující význam Evropy a ztrátu jejích pozic ve světě spatřuje mimo jiné i v genezi evropského mravního světa, který neunesl dvojkolejnost myšlenkového vývoje: na jedné straně zde byla a přetrvává vůle k náhledu světa v jeho jednotě a celistvosti, na druhé straně „rozplynutí ve vnějškovosti nejprve oslabilo snahu o zásadní náhled, universalita byla potlačována a vítězila partikularita“¹⁴⁹.

Významným evropským dědictvím, které může pomoci zabránit tomu, aby Evropané byli pohlceni jinými civilizacemi v nově vznikajícím pořádku světa, je péče o duši v již zmiňovaném trojrozměrném pojetí. Péče o individuální duši vyjadřuje vztah mezi axiologickým a gnoseologickým rozměrem současného evropského myšlení, které směřují ke znovuoobjevování témat celku světa a smyslu bytí v něm. Péče o polis tak, jak ji nahlíželi starověcí filosofové, se stala základním podnětem, díky němuž v evropských dějinách krystalizovalo duchovní i praktické úsilí o vytváření společenského uspořádání, které by bylo v souladu s údělem jednotlivce i s reflektovaným náhledem do celku světa. Třetí rozměr péče o duši, témata přesahující každodennost a konečnost, jsou v současnosti jakýmsi

¹⁴⁵ „Jakmile byl čin vykonán, pak náleží skutečnosti a nelze nic učinit pro to, aby se nestal.... Situace je jedinečná, nevrací se, je individuální jako vše skutečné. Je neodvolatelně zde, je vpletena jako článek do souvislosti světového dění. Totéž platí o vykonaném činu. Jeho důsledky zasahují stále širší okruh, jeho způsobem bytí je pokračující plození. Jakmile byl čin vpleten do lidského života, žije dále, nezmírání již, je nesmrtelný jako vše skutečné, i když vlnobyť, které z něj vychází, zeslábne a vyrovná se ve velkém proudu světového dění.“ HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002 s. 24. ISBN 80-200-0970-1.

¹⁴⁶ HOGENOVÁ, A.: *K problému multikulturality*. In: PELCOVÁ, N. a kol.: *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007, s. 39. ISBN 80-7290-277-6.

¹⁴⁷ PATOČKA, J.: *Péče o duši II*. Praha: Oikoymenh, 1999, str. 11. ISBN 80-86005-91-7.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 84.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 83.

imperativem směřujícím úsilí lidí k zachování lidské existence, k hledání vztahů mezi identitou jednotlivců a rozdílností pohnutek a cílů lidského jednání a hledání společných rozhodnutí.

4.1 Demokracie jako součást evropského dědictví

Otázka postavení Evropanů a dalšího vývoje evropského myšlení, stejně jako otázky, jak obstojí evropský region a vůbec Západ v ekonomické, kulturní a politické konkurenci s ostatními světovými regiony, je otázkou jak filosofickou, tak otázkou dalších společenských věd. Diskuse o demokratických systémech, které také můžeme zařadit k dědictví Západu světovému společenství, patří co do množství a účasti různých myšlenkových směrů k těm nejrozšířenějším. Demokratické systémy nebo alespoň prvky, které politologové označují za demokratické, najdeme dnes v různých sociokulturních prostředích. Demokracie je problémem filosofickým, politologickým i politickým, je tématem nesčetných úvah a vědeckých pojednání, neboť je v ní něco, co ji činí i přes veškeré její limity a slabiny zajímavou pro různá společenská a politická uspořádání. I taková, která bychom z pohledu klasických přístupů k demokracii¹⁵⁰ považovali za uspořádání, k nimž má demokracie svými principy velmi daleko. Jsme svědky toho, jak jsou některé demokratické principy či mechanismy (především volby a volené instituce), začleňovány do různých stávajících politických systémů. Mylně se domníváme, že budou v zemích s jiným historickým utvářením a odlišným sociokulturním prostředím než je euroamerické znamenat nejenom automatický obrat k prosazování demokracie jako politického systému, ale i vůli k přijetí jejích hodnot a principů. Už pouze pohled na tisíciletý historický a myšlenkový vývoj, kterým Evropa a Spojené státy americké dospívaly k současnému demokratickému hodnotovému a politickému systému, dává tušit, jak naivní takové představy jsou. Samuel P. Huntington k tomu poznamenává: „Prostý předpoklad Západu, že demokraticky zvolené vlády budou ochotné ke spolupráci a orientované prozápadně, nemusí platit v těch nezápadních společnostech, kde může volební soutěžení vynést k moci protizápadní nacionalisty a fundamentalisty. ...

¹⁵⁰ „Klasické teorie hledaly odpověď na otázku: Kdo má vládnout? A tvrdily, že lid, ať takový nebo onaký“. ZNOJ, M.: *Cesta od normativní teorie demokracie k teorii procedurální a zpět*. In: SHAPIRO, I., HABERMAS, J.: *Teorie demokracie dnes*. Praha: Filosofia, 2002, s. 11. ISBN 80-7007-56-7.

Západní vůdci si uvědomují, že výsledkem demokratických procesů v nezápádních společnostech bývají často protizápadně orientované vlády, a proto se jednak snaží tyto volby ovlivňovat a zároveň s tím opadá jejich nadšení podporovat v těchto společnostech demokracii¹⁵¹.

Jakou demokracii máme na mysli? Současnou liberální demokracii, která je výsledkem tisícileté geneze demokracie do podoby společenského uspořádání postaveného na úsilí o spravedlnost a dobro ve smyslu snahy o vyvážený vztah mezi právy a svobodami jednotlivce a obecným dobrem společnosti. Nevystačíme s rozporuplně zjednodušující charakteristikou demokracie jako *vlády lidu*. Vyvolává dvě základní nejistoty – především jde o chápání pojmu *lid*. V antice *lid* (řec. *démos*, lat. *populus*) znamenal společenství jednotlivců, kteří tvořili např. obec nebo stát. Od dob osvícenství vnímáme slovo *lid* narozdíl od slova *lidé* (všichni jedinci v určité společnosti) jako něco vnitřně jednotného s jednou společnou vůlí. To ovšem nerespektuje různost a zakládá možnost vyloučení jednotlivců nebo skupin lidí. Výstižně tento rozdíl dokládá E. Kohák ve svém *Průvodci po demokracii*, kde v závěru své úvahy konstatuje, že „demokracie znamená vládu všech lidí, ne jen jednoho lidu“¹⁵². Dalším důvodem k tomu nesetrvávat pouze u charakteristiky demokracie jako vlády lidu bez odpovídajícího promýšlení je skutečnost, že je takto prezentována vláda *většiny*. Už Platón ve svém díle varuje, že se tato forma vlády (stejně jako vláda jednoho a vláda menšiny) může zvrhnout. Aristotelés ji označuje za tyranii, neboť pro něj nebyla zárukou, že se jedná o vládu, která usiluje o obecné dobro a ne o vlastní prospěch. Neodmítal demokracii striktně. Pokud by demokracie znamenala bez jakýchkoli pochyb vládu, která usiluje o prospěch obecný, byla by dobrou formou vlády. Je však podle něj velmi nestabilní, neboť se může snadno zvrhnout v tyranii většiny nad menšinou. Opět zde narážíme na prvek vyloučení. Před demokracií jako vládou většiny nad menšinou varoval také I. Kant, který upozorňoval na nutnost rozdělení moci a tím vytvoření záruk, že budou chráněna nejenom práva většiny, ale i menšin. Ochrana práv menšin a jednotlivců je jedním ze základních principů současné demokracie.

¹⁵¹ HUNTINGTON, S. P.: *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers, 2001, s. 232 – 233. ISBN 80-86182-49-5.

¹⁵² KOHÁK, E.: *Průvodce po demokracii*. Praha: Slon, 2002, s. 36. ISBN 80-86429-03-2.

V evropských a amerických dějinách se objevovaly po dlouhá staletí různé kritiky demokracie jako formy vlády. Zejména ono vnímání demokracie jako vlády většiny, vlády mas, bylo považováno za nepřijatelné.

Dnes jsme svědky rozsáhlé demokratizace v různých částech světa, kterou charakterizují zejména demokratické volby jako základní demokratický princip. Proč demokratické prvky pronikají i do společenských systémů vzdálených svou historií a tradicí pojetí liberální demokracie evropských zemí a Spojených států amerických, je otázkou pro politology a sociology. Možná je to samotná podstata demokracie jako způsobu vlády, jejíž moc mohou ovlivňovat sami občané svobodnými volbami a účastí na politickém rozhodování. Možná jsou to základní principy a hodnoty, které mohou mít svou přitažlivost i pro člověka z jiného sociokulturního prostředí.

4.2 Demokracie jako způsob života, jako hodnota

„Demokracie konec konců je postavena na obzvláště ušlechtilém a křehkém ideálu: Každá lidská bytost je nekonečnou a nevyčíslitelnou hodnotou, každá s jedinečnou intelektuální, emocionální, fyzickou, duchovní, morální a tvůrčí silou, každá zrozena svobodná a rovnoprávná ve své důstojnosti a právech, obdařena rozumem a vědomím, která si zaslouží [žít – I.H.] ve společnosti [postavené - I.H.] na solidaritě a smyslu pro bratrství a sesterství, uznání a respektu.“ (William Ayers)¹⁵³

K dědictví Evropy stejně jako k demokracii patří hodnoty jako *spravedlnost, svoboda, odpovědnost, humanita, respekt, tolerance, empatie, sociální citění a smysl pro práva člověka*. K naší tisícileté tradici patří hledání cest k hodnotě, která již ve starověku byla označena jako nejvyšší, k *dobru*. Jaký smysl a význam jí byl a je přisuzován, v čem byla spatřována, a jakými způsoby o ni usilovali jedinci i celá společenství, to vlastně nahlédneme, když studujeme dějiny až do naší současnosti. V ní jsme ono úsilí o hledání dobra převzali a snažíme se je naplnit z pozic své situace. Znamená to především hledání smyslu našeho bytí a spolupobývání, v němž

¹⁵³ AYERS, W.: *Teaching in and for Democracy*. In *Curriculum and Teaching Dialogue*. Age Publishing: Vol. 12, No. 1 § 2, 2009 – 2010, s. 3 -10. (přel. Ivana Havlínová).

se vztahujeme k ostatnímu kolem nás. Oním vztahováním jsou nám i uvedené hodnoty. Už jenom ty stojí za úsilí o zachování. Zvyšují se tím naděje evropské civilizace na přežití v nově vznikajícím světovém řádu? „Na Západě vzniká ... univerzální impérium ve formě komplexního systému konfederací, federací, režimů a jiných typů kooperativních institucí, které na civilizační úrovni ztělesňují západní oddanost demokratické a pluralitní politice“.¹⁵⁴ I přes mnohé těžkosti, např. ekonomické a demografické problémy, morální a kulturní pokleslost má Západ stále velký potenciál obstát v nastupujícím novém civilizačním řádu světa, pokud bude usilovat o porozumění jeho realitě, o udržení životaschopnosti západních hodnot, mezi něž patří i sebeurčení, individuální a kulturní svobody a lidská práva, vláda zákona a demokratické principy. „... pro Západ proto teď bude rozvášnou cestou spíše toto: nepokoušet se zastavit probíhající změnu mocenské rovnováhy, nýbrž naučit se plavit po mělčinách, přečkat útrapy, umírnit své snahy a soustředit se na ochranu vlastní kultury“.¹⁵⁵

Politolog a sociolog nahlíží na demokracii z hlediska svých věd. Znamená to, že vnímají demokracii jako politický a společenský systém, jehož procesy a mechanismy se snaží podchytit a zkoumat. Ty jsou však tvořeny a řízeny na základě ideálů a hodnot, které jsou jejich postuláty. Demokracie tedy znamená i něco více. Je způsobem života a životním postojem¹⁵⁶. Jako taková vychází z bytí člověka s člověkem ve vztazích, které nevzniknou samy od sebe, ani nejsou nějakou dopředu určenou daností, ale vyžadují uvědomělé úsilí a kultivaci. Demokracie se stala normou, tj. postulovanou hodnotou. Co je jejím přesným obsahem, ale málokdo precizuje. Jak tomu bývá v podobných případech: to, co je nejsamozřejmější, je vždy tím nejtajemnějším, nejskrytějším. To je také důvod, proč se věnujeme tomuto tématu. Hodnota se stala prostředkem pro uplatňování vůle k moci, stala se médiem síly, stala se jádrem politické aktivity. V této velmi složité situaci se ocitl fenomén demokracie. Každý používá toto slovo jako své zaklínadlo, a to i v protichůdných, kontrárních pozicích. Proto je nevyhnutelné vracet se k původu a odtud čerpat

¹⁵⁴ HUNTINGTON, S. P.: *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers, 2001, s. 380. ISBN 80-86182-49-5.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 380.

¹⁵⁶ Erazim Kohák například považuje demokracii za „životní postoj osobní odpovědnosti za věci veřejné.“ KOHÁK, E.: *Průvodce po demokracii. Vzpomínky z amerického života a naděje z pražského návratu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, s. 7. ISBN 80-86429-03-2.

oprávnění k explanaci významu a smyslu demokracie jakožto přední hodnoty současného společenského i individuálního života.

Nezastupitelným základem demokracie jako politického systému a společenského zřízení je občan. Politické procesy, politická kultura, stav věcí veřejných a míra otevřenosti demokratické společnosti jsou závislé na vztahu člověka k jeho občanské roli, na jeho vůli podílet se na věcech veřejných a setkávat se u věcí společných, na jeho vůli respektovat a přijmout obecně platné hodnoty a společenské normy. Profesor William M. Sullivan označuje za základní hodnoty demokracie důvěru, dobrou vůli a idealismus¹⁵⁷. Jak ukázaly události dvacátého století a jak se ukazuje i v dnešních demokratických společnostech, ať těch rozvinutých, nebo těch rozvíjejících se, je velkým omylem domnívat se, že k těmto hodnotám dospějí lidé samovolně a automaticky. Je-li jim dána svoboda rozhodování, stává se pro ně velmi těžké soustředit se na sféru věcí společných, věcí veřejných. Lidé mají sklon setrvávat spíše v rovině uspokojování svých potřeb a soukromých zájmů. Jsme dnes svědky toho, že určitý blahobyt a existenční jistoty nevedou přímou úměrou ke sdílení společného, naopak, odvádějí jednotlivce do pozic lhostejnosti, nezájmu o to, co jej přesahuje a co vyžaduje otevřený vztah k sobě, ke společnosti a k celku světa. Určitou naději zde mohou být právě hodnoty, které se pro člověka stanou mírou jeho vztahu ke světu a vnímání jeho skutečností. Díky nim může člověk přijmout i hodnotu demokracie. Je-li pro něj vnitřně důležité spravedlivé rozhodování a jednání, určitě přijme za své i demokratické principy jako úlohu práva a existenci právního systému ve společnosti. Přistupuje-li ke svému životu s odpovědností a k životu druhých s respektem, bude ochoten nejenom akceptovat, ale i osobně prosazovat lidská a občanská práva a svobody, bude cítit potřebu účasti na občanských a veřejných záležitostech; svobodné volby jsou

¹⁵⁷

„Důvěra, dobrá vůle a demokratický idealismus jsou nejvýznamnějšími účelnými zdroji. Byť je možno tyto občanské ctnosti nadměrným využíváním vyčerpat, jsou také obnovitelnými a rozšiřitelnými zdroji. Důvěra je jedním z přínosů toho, když se lidé sejdou a společně diskutují a rozvažují. Dobrá vůle umožňuje občanům navázat hovor, poslouchat a mluvit, lépe chápat, v čem se jejich názory liší a v čem shodují. To naopak posiluje občanská pouta, která zvyšují pravděpodobnost efektivní spolupráce v budoucnosti. Demokratický idealismus tak postupně naplňuje svůj příslib lepší a lidštější formy veřejného života. Prezident Havel má pravdu. Tam, kde nechybí důvěra a dobrá vůle, stává se občanský idealismus realismem, který vytváří sílu, o níž se může opřít rozvoj demokracie.“ SULLIVAN, M. W.: *Demokratické imperativy: důvěr, dobrá vůle, idealismus*. In: MYERS, S. (ed.): *Demokracie je diskuse*. Vídeň: USIA Regional Program Office, 1997. RPO 9802-006 Czech.

jednou z nich. Přijme i další demokratické principy jako dělenou moc, existenci více politických stran, tržní ekonomiku a další. Toto vše ale není daností, samozřejmostí, kterou si automaticky osvojí každý člověk. Právě zde se s velkou naléhavostí odkrývá potřeba neustálé výchovy jako společného pobývání u věcí, které tvoří naši společnou skutečnost. Výchova může přivést člověka k hledání sebe sama a svého místa ve světě. Teprve takový člověk se může se svým hodnotovým systémem, rozhodováním a jednáním přiblížit nebo ztotožnit s jednáním a vnitřním zaujetím, o které usilujeme výchovou občanů demokratické společnosti. Výchova, a tedy i výchova k demokracii se stává předpokladem se všemi nejistotami, otázkami, ale o možnostmi, které jsou její součástí.

J. Michálek v úvodu svého díla *Topologie výchovy* píše: „Každý přinejmenším tuší, že na podobě výchovy závisí to, jak bude vypadat život ve společnosti, čeho si lidé budou vážit, koho budou ctít, jak se budou k sobě chovat, a vůbec jak budou rozumět smyslu svého žití, co budou ochotni obětovat a čeho se nikdy nevzdají“¹⁵⁸. Výchova je opravdu nezbytností. Její podobu ale určují i vnější podmínky, mezi které patří politický systém, ve kterém vychováváme a jehož zájmy podobu výchovy determinují.

4.3 Demokracie jako politický systém

V průběhu dějin vznikaly a vyvíjely se různé představy o podobách demokracie, i v současnosti jich nalezneme velké množství. Z politologického hlediska je základní a nejznámější dělení na *demokracii přímou* (lid vládne sám, bez volených zástupců) a *nepřímou* (lid vykonává svou moc prostřednictvím volených zástupců). Podle míry zapojení občanů lze demokracii dělit na *participační* (míra zapojení členů demokratické společnosti je vysoká) a *elitní* (veškeré rozhodovací procesy jsou realizovány zvolenými elitami, úloha ostatních členů společnosti je eliminována pouze na účast ve volbách). Známe jsou i další teorie demokracie, např. *pluralitní* (o moc usiluje velké množství různých skupin prosazujících vlastní zájmy),

¹⁵⁸MICHÁLEK, J.: *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh, 1996, s. 14. ISBN 80-86005-01-1.

neokorporativní (dochází k propojení státu a různých zájmových skupin), *proximitní* (vychází z decentralizované moci a ekonomické soběstačnosti jednotlivých regionů státu, jejichž obyvatelé mají rozhodovací moc o svých záležitostech).

Přesto je skutečností, že se demokratické prvky vlády, zejména existence voleb, pluralita politických stran a dělba (i když někde spíše formální) moci se ve druhé polovině 20. století rozšířily do různých společenskopolitických systémů ve světě. Toto rozšíření s sebou logicky přináší neobyčejnou rozmanitost vnímání demokracie a toho, co se za demokracii vydává. Na politické mapě světa najdeme země, které lze spolu s politologem Robertem Dahlem označit za „země s dlouhodobou a relativně stabilní formou vlády“¹⁵⁹ (obecně označované jako *established democracies*), země, které nastoupily cestu k demokratické formě vlády a cestu demokratizace společnosti v nedávné době (*emerging democracies*) a země proklamující demokratické řízení společnosti ve svých ústavách, prosazující některé demokratizační tendence, např. minimálně svobodné volby. Kromě těchto zemí existují ještě ty, jejichž vládní zřízení nelze označit jinak než jako nedemokratické. Stojíme před skutečností, která vyvolává celou řadu otázek. Mezi nimi stále dominuje jedna základní: co je tedy podstatou demokracie, když existuje tolik modifikací řízení společnosti a velké množství modelů společenského uspořádání, které tímto pojmem označujeme?

Milan Znoj vyzdvihuje dva současné směry teorií demokracie: *teorie normativní*, které posuzují politiku z hlediska morálního, a *teorie procedurální*, pro něž je politika jako demokratický proces záležitostí systému institucí a pravidel chování¹⁶⁰. Rozdíl mezi oběma přístupy spočívá v otázce hledání a prosazování obecného dobra¹⁶¹. Normativní přístup zkoumá tzv. *deliberativní demokracii*, v níž je základní cestou k hledání obecného dobra diskuse a vyjednávání mezi skupinami, které spolu morálně nesouhlasí a cílem je nalezení konsensu či kompromisu. Procedurální přístup studuje demokratické postupy a instituce. Základním

¹⁵⁹ DAHL, R.: *O demokracii*. Praha: Portál, 2001, s. 8. ISBN 80-7178-422-2.

¹⁶⁰ ZNOJ, M.: *Cesta od normativní teorie demokracie k teorii procedurální a zpět*. In: SHAPIRO, I., HABERMAS, J.: *Teorie demokracie dnes*. Praha: Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu. ISBN 80-7007-156-7.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 8.

východiskem tohoto přístupu je idea, že prostřednictvím jejich fungování se společnost může přiblížit jak dobru pro jednotlivce, tak dobru obecnému.

Vzhledem k velkému množství různých variant demokracie jako politického systému se nabízí přístup komparativní, kterým se pokusíme posoudit dva modely současné liberální demokracie, na nichž lze mladým lidem představit demokracii s jejími přednostmi i limity. Vyjdeme ze dvou přednášek – přednášky Iana Shapira *Teorie demokracie: současný stav* a přednášku Jürgena Habermase *Tři normativní modely demokracie*¹⁶², které jsou hodnotným filosofickým a politologickým východiskem pro koncepci výchovy k demokracii v podmínkách současného světa. Všímají si podstatných charakteristik jednotlivých modelů demokratického uspořádání. Nestaví je striktně proti sobě. Naopak usilují o určitou integraci těch prvků prezentovaných modelů, které považují za hodnotné. Vzhledem k tomu, že je v této práci na demokracii nahlíženo jako na způsob vlády a jako na způsob života, charakteristiky demokracie z pozice *normativní* a *explanační*¹⁶³ v podání Iana Shapira tvoří odpovídající základ pro porozumění základním demokratickým konceptům. Je přínosné, pokud se studium demokracie nesoustředí pouze na studium demokratických procesů a institucí, i když podle Shapira nabízí některé výhody. Například: normativní otázky pomáhají spravovat mocenské vztahy¹⁶⁴, což může eliminovat nebezpečí zneužití moci nebo, jak již bylo zmíněno v jiné souvislosti, může zamezit tomu, aby vláda byla natolik slabá, že by ohrožovala samu podstatu demokracie. Další výhodu spatřuje Shapiro v tom, že způsob demokratické vlády již není otázkou, zda se jedná o vládu demokratickou nebo nedemokratickou, ale otázkou, jak moc se jedná o vládu demokratickou. Z této výhody ovšem vyplývá nárok na hledání kritérií, podle kterých lze posuzovat, do jaké míry je společnost demokratická a kterou společnost můžeme označit alespoň za tzv. *minimální*

¹⁶² SHAPIRO, I., HABERMAS, J.: *Teorie demokracie dnes*. Praha: Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu. ISBN 80-7007-156-7.

¹⁶³ Podle I. Shapira normativní kritérium „vyplývá z otázky, jak přesvědčivé jsou pokusy, které se snaží demokracii obhájit jako žádoucí systém vládnutí“, zatímco explanační kritérium vychází z toho, „jak se vede teoriím při výkladu dynamiky demokratických soustav“. SHAPIRO, I., HABERMAS, J.: *Teorie demokracie dnes*. Praha: Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu 2002. s. 23. ISBN 80-7007-156-7.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 31.

*demokracii*¹⁶⁵, tedy společnost, kde základním kritériem je existence svobodných voleb.

Na druhou stranu není přínosné ani soustředit se na demokracii pouze jako na systém směřující k obecnému dobru a preferující deliberativní přístupy při řešení věcí veřejných. Sice je zde vytvořen prostor pro větší míru občanské apřticipace, ale jak uvádí Shapiro, je otázka, zda je vždy žádoucí dosáhnout shody. Rozvažování také podle něj může mít opačný účinek v tom smyslu, že místo kýžené shody dojde k názorovému rozdělení¹⁶⁶.

Jürgen Habermas se zabývá komparací dvou modelů demokracie: *modelem liberálním* a *modelem deliberativním*. Základním kritériem pro jejich rozlišení je mu způsob, jak nahlízejí na občana a právo a jak definují politický proces utváření vůle¹⁶⁷. I když z jiných pozic, Habermas se stejně jako Shapiro přiklání spíše k snahám integrovat přednosti různých pojetí demokracie. Zatímco Shapiro definuje témata, kde k integraci obou modelů může dojít, Habermas jde dále a představuje koncepci, kterou sám nazývá koncepcí proceduralistickou, neboli „deliberativní politikou“¹⁶⁸.

Inspirace pro výchovu k demokracii z obou přednášek je zřetelná: představit demokracii jako politický systém, vést k porozumění jejím procesům a významu demokratických institucí, vést ke kritickému promýšlení, za jakých podmínek jsou tyto procesy a instituce prospěšné demokratickému společenskému uspořádání, co je však na druhou stranu oslabuje a ohrožuje. Další inspirací je přínos demokratické diskuze jako nástroje občanské účasti na správě věcí veřejných. Vede žáky ke schopnosti účastnit se smysluplně veřejných diskuzí, docházet ke kompromisu a respektovat rozdílnosti, což je velkým nárokem na výchovu k demokracii. Žáci by

¹⁶⁵ PATRICK, J. J.: *Education for Constructive Engagement of Citizens in Democratic civil Society and Government*. In: (ed). BAHMUELLER, CH. F., PATRICK, J. J.(ed.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship. International Perspectives and Projects*. Indiana University, ERIC Adjunct Clearinghouse, s. 4. ISBN 0-941339-24-6.

¹⁶⁶ SHAPIRO, I., HABERMAS, J.: *Teorie demokracie dnes*. Praha: Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu, s. 28. ISBN 80-7007-156-7.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 79.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 79.

měli ale umět rozlišit, které záležitosti je dobré řešit deliberativním přístupem, které však jsou předmětem spíše pro jednání demokratických institucí.

4.4 Demokracie jako diskuze

Umění diskuze je uměním promýšlet témata, sdělovat své myšlenky, naslouchat jiným názorům, vyhodnocovat argumenty. V neposlední řadě je uměním prosazovat své zájmy na základě závažných argumentů a s respektem k různosti a názorové pluralitě. Účastnit se veřejné diskuze předpokládá vůli člověka vnímat problémy kolem sebe, hledat jejich řešení a podílet se na nich s lidmi, kteří mohou být jiní a mít jiné zájmy. Demokracie je veřejnou diskuzí: občanská participace, jeden ze základních demokratických principů, předpokládá diskuzi. Občané v ní kromě řešení veřejných problémů a hledání prostoru pro porozumění a dohodu uplatňují svá práva, pronikají více k porozumění procesům a zákonitostem demokratické společnosti a tím získávají větší možnosti a schopnosti utvářet její podobu, ovlivňovat veřejné dění.

Pro výchovu k demokracii se zde otevírá výzva přivést žáky ke schopnostem a k vůli účastnit se veřejné diskuze. Nejde pouze o dobrovolnou účast, ale o odpovědné rozhodnutí. Veřejná diskuze je formou občanské participace, jejíž smysl spočívá v tom, že vyžaduje od lidí aktivní podíl na řízení věcí veřejných a tím i její kontrolu. Člověk získává příležitost naplňovat další z rozměrů svého bytí, protože využívá svou příležitost pro rozhodování o vlastním životě.

4.5 Otázky učitele společenskovedních předmětů

„Zdá se, že to, co nás lidi spojuje bez ohledu na rozdíly víry, barvy pleti, etnika, věku, profese atd., je okolnost, že jsme přesahováni univerzálními kontexty, které tu byly vždy už před námi, že víme o tomto přesahu, o našem životě v distanci. Proto výchova a vzdělání musí s touto okolností vážně počítat. Role učitele jako transferu

daných vědomostí se už nevrátí. Rolí učitele bude nadále rozšiřování obzoru, prohlubování údivu nad tím, že zdánlivě samozřejmé není samozřejmé, že naše rozhodnutí může z jiného pohledu právem vyvolat pochybnosti. Učitel má vést své žáky k odpovědnému rozhodování v nejednoznačných situacích, učit nahlížet paradigmata jiné doby jiného etnika, jiného oboru, vést dialog a vážně zvažovat jiná stanoviska a spoluvytvářet společný svět, na němž jsme schopni se setkat a řešit společné problémy.“¹⁶⁹ (Jaroslava Pešková)

V současném nároku na vzdělávání pro 21. století jsou formulovány čtyři základní pilíře – „učit se poznávat“, „učit se jednat“, „učit se žít společně“ a „učit se být“¹⁷⁰, které jsou jakousi kategorizací cílů vzdělávání, jež by mělo být „mnohohrstevným vzděláváním“, v němž důležitou roli zastává i koncept celoživotního učení.

„Učit se být“ – tento požadavek je směřován k rozvoji osobnosti, která bude schopna samostatného uvažování, osobní odpovědnosti a autonomního jednání.

„Učit se jednat“ - tyto kompetence by měli jedinci uplatnit zejména při týmové práci, při vyrovnávání se s různými životními, sociálními a pracovními situacemi. Očekává se, že jedinec bude participovat na životě obce a státu.

„Učit se poznávat“ – zde se prosazuje výše zmíněný požadavek mnohohrstevného vzdělávání a celoživotního učení zároveň s rozvojem schopnosti sebevzdělávání a práce s informacemi a poznatky.

„Učit se žít společně“ – v tomto bodě se zpráva svými požadavky nejvíce přibližuje kultivaci vztahu jedince k ostatním, snaze pochopit druhé, vnímat a prosazovat hodnoty vzájemnosti a pluralismu.

Vize výchovy a vzdělávání představená ve Zprávě UNESCO se snaží dostat jedné z charakteristik současné společnosti – společnosti vzdělanostní, která se snaží definovat hodnotu vědění jako jednu z nejdůležitějších hodnot svého rozvoje.

¹⁶⁹ PEŠKOVÁ, J.: *Obraz Jana Amose Komenského*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Nakladatelství KREACE, 2010, s. 108. ISBN 978-80-902125-6-5.

¹⁷⁰ Zpráva „*Učení je skryté bohatství*“. Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“

Co v tom případě znamená vědění a v jakém je vztahu k výchově? Nastínili jsme stručně některé ze základních úvah o podobě a problémech současné výchovy a vzdělávání. Najít vyčerpávající odpověď na otázky začínající slovy „co“, „jaký“ (a přidejme ještě „jak“ a „proč“) není jednoduché.

Kdo má možnosti takovou výchovu a vzdělávání provádět? Pedagog, který si svým hledáním a tázáním vytvoří nezbytný základ svého filosofického pohledu na svět a na své místo pedagoga v něm. Získává platformu pro náhled na povolání, které vykonává ve společnosti směřující ke stále větší institucionalizaci vzdělávacího systému. Z toho směrem k pedagogovi plynou stále nové a nové nároky na něj kladené. Nárůst jejich počtu je tak ohromný v rámci systému školství a odpovědností pedagoga vůči žákovi, jeho rodičům a společnosti, že v současné době hovoříme o třech skupinách – o funkcích a rolích učitele a o pedagogických kompetencích¹⁷¹. Před pedagogem¹⁷² vyvstává nebezpečí, že zůstane pouze v roli jakéhosi transformačního článku, který systémem různých didaktických technik předává svým studentům poznatky současných věd přetransformované do podoby učiva. Stane se tak, pokud se pedagog nezastaví a nenahlédne na své povolání z širšího (filosofického) a nejenom odborného (pedagogického) hlediska. Stane se tak i tehdy, když v sobě nenajde dost vnitřní odvahy, aby se začal tázat nikoli jenom, co má učit,

¹⁷¹ Některí pedagogičtí teoretici považují funkce a role učitele v současné škole za synonyma, která pojmenovávají nároky na učitele. Jiní je rozlišují. Funkcemi potom označují ty nároky, které jsou zaměřeny k nějaké konkrétní činnosti, zejména příprava učebního materiálu, plánování a příprava vyučování, technolog vyučovacích prostředků apod. Role učitele jsou pak spíše vztahovou záležitostí, např. vychovatel, poradce, dozorce, organizátor, apod. Učitelovy kompetence – tento pojem je v současnosti dosti diskutovaný, obsahově nejasný. V obecné rovině se jím rozumí způsobilost, dispozice k vykonávání pedagogické činnosti. O jejich vymezení v českém prostředí se pokusila J. Vašutová v roce 2001. Vymezila celkem sedm klíčových oblastí profesních kompetencí učitele (oborově předmětové; didaktické a psychodidaktické; obecně pedagogické; diagnostické a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující). MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V.: Kurikulum v současné škole. Brno: CPV, 2008, s. 76, 80. ISBN 978-80-7315-175-1.

¹⁷² V první kapitole práce jsem používala pojem vychovatel, neboť mým záměrem bylo soustředit se plně na výchovu jako vztah, jehož je vychovatel nezbytným účastníkem. Od kapitoly druhé používám i pojem pedagog, neboť ten se nejvíce přibližuje pojetí vzdělávání, kde výchova má svou nezastupitelnou úlohu. Pojem učitel nepoužívám, neboť jedním ze záměrů práce je soustředit se na vztah axiologického a kognitivního založení výchovy; pojem učitel spíše tenduje k pojmu učení, kde axiologická a výchovná složka nemusí být (a často nejsou) tak zřejmé.

jak mám učit, jak správně sestavit hodinu. Je nezbytné, aby se vnořil do hlubšího tázání o místě a významu výchovy a vzdělávání jako nezbytného předpokladu socializace a kultivace člověka. Vrcholem jeho snažení o výchovu a její axiologický rozměr se pak nestane konstatování, že „studenti dovedou se získanými poznatky nakládat a dokáží zaujmout názor. Studenti zjistili, že na věc můžeme mít různý názor“, kterého jsme často ve škole svědky.

Pojmenovávání pedagogických nároků na učitele ve vztahu k jeho působení ve výchově a vzdělání je nezbytné. Pomáhá nám orientovat se v procesuální stránce vzdělávání. Nesmí ale v žádném případě zůstat pouze u této roviny. To je pak svazující. Pedagog se v takovém případě daleko více soustředí na formu svého působení, než na jeho obsahovou, kognitivní a axiologickou stránku. Roli vychovatele ve svém vztahu k žákovi upozadňuje.

Výchova a vzdělávání jsou pod silným společenskoekonomickým tlakem. Z ekonomických podmínek společnosti vycházejí, odrážejí je a naplňují požadavky na přípravu lidí pro pracovní trh. Tím dochází k určitému dilematu: má výchova a vzdělávání naplňovat společenskoekonomické požadavky nebo nárokovat ve větší míře transcendentní rozměr našeho bytí, našeho vztahu ke světu, k sobě samým, k ostatním jsoucnum? Transcendentní dimenze je jakoby skryta za každodenní všedností. Otázky, které z tohoto dilematu vyplývají, se již dotýkají společenskovedních předmětů ve škole a stávají se tak profesními otázkami pedagoga společenských věd. Vzhledem k tematické profilaci výchovy k občanství a základů společenských věd řeší pedagog stále znovu a znovu otázky axiologického potenciálu společenskovedních a občanskoprávních témat pro rozvoj žákovy osobnosti, pro jeho orientaci v realitě světa. Nezbytným předpokladem pro formování těchto otázek a pro hledání odpovědí na ně je vždy znovu ve vztahu k novým žákům a novým skutečnostem probíraných témat osobnost pedagoga obecně a pedagoga společenských věd zvláště, jeho osobní a profesní kvality, zaujetí pro výchovu a vzdělávání a v neposlední řadě i filosofické zázemí, ze kterého by měl vždy vycházet.

J. Michálek ve své *Topologii výchovy* zdůrazňuje jeden rys výchovy, jehož přijetí nemusí být pro některé pedagogy jednoduché. Inspirován E. Finkem hovoří o tom, že výchovu nemůžeme vnímat jako něco, co lze jednoduše naplánovat. Vzhledem k tomu, že výchova je vlastně setkáváním se a společným odkrýváním možností vychovatele a vychovávaného, jak být, je jakousi cestou, kterou „je nutné si najít tam, kde nakonec žádné cesty nevedou. To ovšem nutí k největší opatrnosti, k zodpovědnosti za každý krok“¹⁷³, neboť ve výchově tváří v tvář vychovávanému nemůžeme spolehnout na nějaký milník, který by nám cestu výchovy označil a tím nám ulehčil rozhodování.

Před pedagogem vyvstává nárok po tázání filosofickém, které mu nabízí zázemí filosofie výchovy. Je naléhavý, neboť on spolu se svými studenty vstupuje do světa nikoli čistě vědeckého, ale světa dějinného, do světa pojmů, idejí a hodnot. O to autentičtěji se pak bude ptát:

*Jak si mohu být jistý, že si žáci v rámci třídy a školy opravdu osvojují takové poznání a rozvíjejí takové schopnosti, které budou umět využívat nejenom ve škole, ale i v mnohem složitějších reálných životních situacích? Zde je akcentována spíše složka kognitivní, nezbytná pro zvládnutí reality každodenního životního obstarávání. Také ale půjde o zvládnutí schopností důležitých pro vzájemnou otevřenost, setkávání se při společné práci. Cílem vychovatele – pedagoga je pomoci mladým lidem nahlížet na svět, na jeho řád, jednotlivosti, tázat se, hledat příčiny, odhadovat důsledky*¹⁷⁴.

Jak mohu pomoci žákům rozvíjet otevřenost v jednání a pěstovat si zdravé sebevědomí, když se v reálném životě často setkávají se situacemi, v nichž se spíše uzavírají do sebe? Jak mohu jako společenskovědní učitel pomoci studentům udržet si pozitivní pohled na život nebo dokonce najít zpět ztracenou životní rovnováhu,

¹⁷³ MICHÁLEK, J.: *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenth, 1996, s. 88. ISBN 80-86005-01-1.

¹⁷⁴ „Celý život se znovu a znovu ptáme a precizujeme sami sebe a ostatní, nikdy se nedostaneme k absolutnímu konci, to je jediná jistota. Ale život je tímto úkolem, tímto jedinečným výkonem. To měli na mysli jak Platon, tak Heidegger, tak Husserl s Patočkou a Finkem. Řekli bychom „nic nového pod sluncem“ a měli bychom pravdu. Probudit pacienta k tázání je základem terapie. Probudit člověka k tázání je základem výchovy a vzdělání – paidei. Probudit k otázkám je úkol filosofů.“ HOGENOVÁ, A.: *Starost o duši*. Praha: UK, 2009, s. 15. ISBN 978-80-7290-393-1.

pokud v reálném životě čelí nějakému složitému problému? Velkou odpovědností a zároveň významnou povinností pedagoga je neustálé nahlížení na skutečnost světa, v němž se se svými studenty setkává. Měl by jim pomáhat pojmenovávat a analyzovat veškeré jejich nejistoty a obavy z jevů a skutečností, kterým jsou vystavováni. Nelze samozřejmě očekávat, že bude ke svým studentům přistupovat z pozice odborníka na všechny jevy a události. Navíc se sám dostává do životních situací, které si nárokují jeho veškerý osobní potenciál a které pro něj nemusí vždy dopadnout dle očekávání. Dostává se také do situací, v nichž se střetnou jeho role pedagoga s jinými jeho životními rolemi. Musí se rozhodovat. V naprosté většině nejde o rozhodování mezi dobrem a zlem, ale mezi dvěma zly. K takovému poznání a k přijetí tohoto faktu by měl vést své studenty. Nepřipraví je na všechny složité životní situace, ale nabídne jim možnost, jak je zvládat, provádí je kognitivními postupy, jak na problémové situace nahlížet a jak se v nich rozhodovat. Nemělo by jít pouze o nácvik standardních postupů (byť i ty mají v životě a ve vzdělávání své uplatnění), ale i o hledání způsobů, jak o jevech a událostech uvažovat, jak se na ně dotazovat, hledat jejich příčiny a vyhodnocovat jejich důsledky. Je důležité i hledání smyslu a podstaty jevů a událostí, se kterými se studenti (a jejich pedagogové) setkávají. Když se to podaří, můžeme hovořit o „společném setkání se u věci“¹⁷⁵.

Jak mohu pomoci studentům akceptovat nástroje a instituce společenského a politického života, když se v reálném životě setkávají s pesimistickým či přímo negativním pohledem na jednání zástupců veřejné politiky? Kognitivní rozměr výchovy je v tomto případě naprosto nepostradatelný. Aby studenti přijali nutnost existence řádu, struktury, systému a zákona ve svém i společenském životě jako nezbytný předpoklad pro zdravý život svůj i společnosti, musí dosáhnout odpovídajícího stupně vědění a s tím souvisejícího nezbytného porozumění. Jak jsme uvedli již dříve, poznání vede k porozumění. Člověk, který porozuměl, málokdy udělá tu chybu, aby se nechal uvěznit v síti zdánlivě jednoznačných soudů a přijímal jednoduché závěry. Spíše se snaží dosáhnout kritického odstupu, aby měl možnost věci nahlédnout z perspektivy obecnějších příčin, souvislostí a důsledků. Určité

¹⁷⁵ PEŠKOVÁ, J.: *Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: PedF UK, 2010, s. 106. ISBN 978-80-902125-6-5.

pochybování či nejistoty mu jsou „metodou“, která jej může uchránit před přijetím unáhlených soudů a závěrů.

Jaké mohu volit výchovné a vzdělávací postupy, abych maximálně využil společně sdílený čas pro rozvíjení všech stránek studentovy osobnosti? V této otázce je nutné akcentovat kromě postupů ještě i oba atributy – výchovné a vzdělávací. Současná česká školská reforma pracuje s termínem *výchovně vzdělávací cíle*, což má zaměřit pozornost pedagogické obce na celostní vnímání možností a potřeb žáků a studentů ve vztahu k prezentovanému učivu a také na úsilí o hledání nejvhodnějších metod a postupů k práci se studenty. Výchovná složka je zde postavena na stejnou úroveň jako složka vzdělávací. To je slibné, neboť se zde objevuje nárok na hledání výchovného potenciálu jednotlivých učebních témat a vytváří se prostor pro hodnocení a vytváření hodnotového systému studenta.

Na druhou stranu jsme svědky toho, že se snaha pedagoga o nacházení a realizaci nejvíce odpovídajících vzdělávacích postupů promění v přílišné upnutí se na formální stránku vyučování, na co nejpřesnější formulaci výstupů a cílů. Přesná formulace výchovně vzdělávacího cíle je důležitá v případě, že učivo obsahuje velké množství nových poznatků, které je třeba předat v co nejuzavřenějším a logicky přesně vystavěném systému. Vyučování ve smyslu předávání nových poznatků s cílem, aby si jich žák co nejvíce zapamatoval a dokázal s nimi pracovat, je v pořádku. Může vést žáka k sebekázni, odpovědnosti a rozvíjí jeho kognitivní schopnosti. Často se s takovou situací setkávají učitelé přírodovědných předmětů, občas i učitelé historie, českého jazyka, cizích jazyků. I ve výchově k občanství a ve společenských vědách najdeme učivo, kde je naprosto nezbytné přesně si vymezit, co bude očekávaným výstupem z daného vzdělávacího obsahu¹⁷⁶. Pedagog pak, aniž si to kolikrát sám uvědomí, potlačí výchovné možnosti daného tématu a realizuje ho jako čistě naukovou záležitost. Není ani výjimkou, že se učitel domnívá, že některá silně axiologicky zaměřená témata, „jde vyučovat“.

Otázky, které by si měl znovu a znovu pokládat každý pedagog, aby si mohl být jistý alespoň tím, že vnímá své výchovné působení jako nekončící kontinuální

¹⁷⁶

Takovým učivem jsou například některá témata ekonomická (funkce peněz, systém daní, ekonomické teorie apod.), témata právní (např. systém práva) aj.

pohyb, a výchovu jako vztah, v němž se setkává jako vychovatel s vychovávanými. Jsou konkrétnějším vyjádřením obecnějších rysů výchovy, mezi něž patří například otázka po smyslu výchovy a vzdělávání, úvahy nad možnostmi a výzvami pro pedagoga ve vztahu k žákům, ale i úsilí o základní bytostné porozumění výchově v duchu tradice platónské *paideia*. Známý motiv odpoutání, vyvádění, pozvedání a péče je vyjádřením jednoho z evropských vzdělávacích konceptů výchovy a vzdělávání vůbec. Pedagog na sebe bere velkou odpovědnost osobní i profesní, aby v konkrétní výchovné a vzdělávací situaci, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi a v úsilí o reflexi konkrétní zkoumané životní skutečnosti dokázal vést žáka nejenom k poznávání světa, ale k neustálému hledání „horizontu smyslu“¹⁷⁷ a k přebírání „odpovědnosti za vlastní rozhodnutí v otevřených možnostech dění světa“¹⁷⁸, k vymezování se vůči sobě a světu.

4.6 Axiologické a kognitivní založení výchovy k demokracii

„Setkání učitele a žáka znamená setkání tváří v tvář při sdílení a srovnání celkového životního smyslu. V nesamozřejmém světě potřebujeme oporu: pro hledání svého místa, při přejímání odpovědnosti za vlastní rozhodnutí v otevřených možnostech dění světa“¹⁷⁹. (Jaroslava Pešková)

Vzhledem k tomu, že jsme v současné společnosti stále více orientováni na dosažení úspěchu v pracovním životě, mnohým z nás se práce stává jediným smyslem života do takové míry, že potlačujeme všechny další jeho stránky. Na druhou stranu dochází ke zkracování průměrné pracovní doby a moderní člověk má více volného času, který může věnovat sám sobě, své rodině. Dochází k několika jevům charakteristickým pro naši dobu. Lidé, pohlcení prací, s ní ztotožňují i své sebepojetí. Vytržení ze své práce nedokáží najít sami sebe, prodělávají krizi osobnosti a nedokáží najít smysl života. Další hledají smysl života v náhražkových

¹⁷⁷ PEŠKOVÁ, J. *Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: PedF UK, 2010, s. 106. ISBN 978-80-902125-6-5.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 106

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 106

pseudoaktivitách, ať je to trávení volného času v nákupních centrech nebo u televizních obrazovek či počítačů s hrami a filmy apod. Ve vyspělých demokraciích se konzumerismus stává stále dominantnějším rysem žití. Odvádí lidi od věcí společných, od záležitostí veřejných do ulit vlastních individuálních životů s mottem „tady a teď“¹⁸⁰. Dochází k přetrhávání vazeb k tradicím společného bytí jako zakoušení společné zkušenosti. Ty jsou nahrazovány pseudotadicemi živenými a posilovanými ekonomickými subjekty, pro něž jsou každoročním pravidelným zdrojem nemalých zisků. Zrovna tak se ztrácí vůle uvažovat o věcech, které přesahují existenci jedince v pouhém „tady a teď“. Tato situace vyvolává v rozvinutých demokraciích různé diskuze o výhodách či na druhou stranu limitech demokracie jako společenskopolitického uspořádání.

Součástí těchto diskuzí je i promýšlení vztahu člověka – občana a demokracie jako způsobu vlády, jako politického systému, který je výsledkem mnohasetletých snah lidí po dosažení a zajištění základních svobod a takovém uspořádání společnosti, které by je zajišťovalo. Dlouhodobým problémem je hledání způsobu, jak přivést jedince žijící v demokratické společnosti k vědomí toho, že jejich práva a svobody nejsou jednou provždy dány, naopak, jak konstatuje J. J. Patrick, jsou ohroženy, pokud je jejich „vláda buď příliš slabá, nebo příliš silná“¹⁸¹. Znamená to tedy ukázat člověku, že ochrana jeho práv a svobod závisí i na něm. Tento nárok je součástí obecnějšího nároku kladeného na člověka – nároku, aby převzal odpovědnost za své bytí v tomto světě. Převzít i adekvátní odpovědnost za svou účast ve společnosti demokratické je součástí oné obecnější, lidské odpovědnosti a lidského údělu.

¹⁸⁰ Dotýkáme se zde otázky, kterou řešil Martin Buber: otázky vztahu JÁ – TY, k nimž patří ještě ONO – svět, do něhož jsme zasazeni. Vztah JÁ – TY je předpokladem vztahu JÁ – ONO, neboť člověk je bytost společenská, realizuje své bytí a tím i svou podstatu (lidství) pouze ve vztahu k druhým lidem. Martin Buber tento vztah považuje za základní odpovědnost obou zúčastněných. Emmanuel Lévinas jej vidí jako asymetrickou odpovědnost, v níž TY je důležitější, než JÁ: své lidství realizuji tím, že mám vůči tobě větší odpovědnost než vůči sobě.

¹⁸¹ PATRICK, J. J.: *Education for Constructive Engagement of Citizens in Democratic Civil Society and Government*. In: (ed). BAHMUELLER, CH. F., PATRICK, J. J.(ed.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship. International Perspectives and Projects*. Indiana University, ERIC Adjunct Clearinghouse. ISBN 0-941339-24-6.

S diskuzemi o hodnotách demokracie a jejím postavení v současném světě stejně jako s diskuzemi o hodnotě demokracie pro člověka by měla rezonovat nebo polemizovat i *výchova k demokracii*. Měla by hrát důležitou roli jako reflexe stávající společenské a politické situace v jednotlivých zemích i v globálním prostoru. Roli nejenom na úrovni přípravy mladých lidí na vlastní společenský úděl, ale i při přípravě jejich budoucích pedagogů. V neposlední řadě i ve vzdělávání¹⁸² těch, kdo tvoří podstatu demokracie jako politického systému: občanů, již dospělých jedinců, kteří svým rozhodováním a jednáním ovlivňují nejen životy své, ale i životy celého společenství.

Výchovu k demokracii nelze vnímat pouze jako prostor pro politologický pohled na demokracii. Ten je samozřejmě nezbytný pro porozumění jejím procesům, zákonitostem a institucím; nemusí však vést ke zvnitřnění a přijetí demokracie jako hodnoty, jako způsobu života ani jako diskuze. Pojem *výchova k demokracii* v sobě zahrnuje několik významových rovin. Hovoříme-li o výchově *k demokracii*, můžeme mít na zřeteli především demokracii jako hodnotu pro člověka, o níž by měl usilovat, hodnotu, která je komplexem základních lidských hodnot a principů. Ty tvoří jakési paradigma, kterým se člověk chce (nebo na druhou stranu odmítá) řídit, např. svoboda, odpovědnost, respekt a tolerance, touha po hledání pravdy, soucítění a schopnost vnímat potřeby své i druhých touha po spravedlnosti. Aby je člověk přijal, musí jim porozumět, otevřít se životním situacím, v nichž jsou nezbytné. Znamená to otevřít se své lidské podstatě a hledat její možnosti, kterými ony životní situace bude schopen reflektovat a zvládat.

Výchova k demokracii obsahuje i rovinu, kterou můžeme označit jako výchovu *pro demokracii*. Každá společnost, tedy i společnost demokratická utváří základní směřování výchovy tím, že do ní promítá vše, co považuje za nezbytné pro uchování vlastních hodnot a tradic stejně jako aktuální politickou orientaci. Výchova pro demokracii však narozdíl od výchovy v nedemokratických systémech neznamená pouhou indoktrinaci politické ideologie. Naopak, čím otevřenější výchova pro

¹⁸² Vztah člověka k demokracii není jednou provždy získanou a danou skutečností. Začíná se tvořit a rozvíjet výchovou v dětství, vyvíjí se a modifikuje po celou dobu pobývání člověka ve světě. Vzděláváním občanů pak rozumíme především úsilí o kultivování jejich vztahu k věcem společným, k problémům veřejným a příležitost pro prohlubování jejich potřeby neustálé reflexe života ve skutečnosti demokratického uspořádání společnosti.

demokracii bude, čím hlouběji porozumí mladí lidé demokratickým procesům, významu demokratických institucí, demokratickým hodnotám a přednostem či naopak slabým stránkám demokracie, tím spíše budou sami otevření jejímu přijetí a přijetí i své úlohy, kterou mohu naplňovat své lidství. E. Kohák ve svém *Průvodci po demokracii* hovoří o umění demokratického soužití¹⁸³, za něž považuje schopnost spolupráce a opozice, poctivost a odpovědnost stejně jako vůli a schopnost hledat řešení, usilovat o nápravu věcí, vědomí toho, že odpovědnost za sebe nesu hlavně já. Směřováním k takovému umění demokratického soužití je výchova pro demokracii.

Obsahem výchovy k demokracii jsou aktuální témata společenského a politického života uvnitř konkrétní demokratické společnosti a zároveň její vztahy s ostatním světem. Všechna témata vycházejí z nároku na porozumění jednomu základnímu vztahu: člověka – občana ve vztahu ke společenství, v němž žije. Výchova k demokracii je natolik aktuální výchovný a vzdělávací přístup, že ji nelze omezovat na jeden vyučovací předmět, ale je namístě provádět ji jako jeden ze základních výchovných přístupů, na nichž školy zakládají svoji koncepci. Vzhledem k aktuálnosti témat a nároku na jejich promýšlení, rozhodování o jejich řešení a vzhledem k jejich silnému kognitivnímu a axiologickému rozměru se uplatní mimo jiné dva základní přístupy: komparativní a integrační, s nimiž jsme se již setkali v souvislosti s teoretickými přístupy k demokracii. Potom můžeme hovořit o *komparativní výchově k demokracii*, která by měla zahrnovat následující složky: občanské znalosti, kognitivní občanské dovednosti, participativní dovednosti a rozvíjení občanských dispozic¹⁸⁴. Pro výchovu k demokracii je však nezbytný také integrační přístup, neboť si vyžádá formulování východisek, obsahů a postupů, které respektují rozmanitost jako jeden z rysů demokracie a nebudou tendovat pouze k jednomu jejímu výkladu a jedné prosazované skupině demokratických principů a hodnot. Integrační přístup ve výchově k demokracii neznamená pouhou kompilaci toho, co se zdá být hodnotné. Naopak, rozvíjí kognitivní procesy jako kritické

¹⁸³ KOHÁK, E.: *Průvodce po demokracii*. Praha: Slon, 2002, s. 149. ISBN 80-86429-03-2.

¹⁸⁴ PATRICK, J. J.: *Teaching Democracy Globally, Internationally and Comparatively: The 21st Century Mission of Schools*. In: HAMOT, G. H., PATRICK, J. J., LEMING, R. S. (ed): *Civic Learning in Teacher Education. International Perspectives on Education for Democracy in the Preparation of Teachers*. Vol. 3, Indiana University, SSDC, 2004, s. 40.

myšlení a rozhodování o přijetí či nepřijetí zkoumaných možností s vědomím odpovědnosti za přijatá rozhodnutí.

Oba přístupy rozvíjejí kognitivní schopnosti mladých lidí, zejména schopnost identifikovat, popsat, analyzovat a vysvětlit jevy či události politického a občanského života a jsou předpokladem pro další skupinu kognitivních schopností: žáci vedení prostřednictvím komparativního a integračního přístupu budou schopni vyhodnotit, přijmout za své a obhajovat své pozice v politickém a občanském životě, rozhodovat se a kriticky přemýšlet o problémech veřejného života stejně jako zvažovat možnosti, jak jej činit kvalitnějším. O kognitivních schopnostech v tomto pojetí se detailněji rozepisuje J. J. Patrik ve svém článku *Concepts and the Core of Education for Democratic Citizenship*, v němž také uvádí skupinu hodnot, které jsou v prostředí americké demokracie nahlíženy jako hodnoty, k nimž by výchova k demokracii měla směřovat, například podporovat a rozvíjet obecné blaho nebo obecné dobro ve společnosti, uznávat rovnost morálních hodnot a důstojnost každého člověka, respektovat a chránit práva, která rovným dílem náleží každému člověku, odpovědně a účinně se podílet na politickém a občanském životě, prostřednictvím občanských hodnot se stát samostatně rozhodujícím člověkem, podporovat a udržovat demokratické principy a postupy.¹⁸⁵

Již několikrát byla zdůrazněna hodnotová imanence demokracie a demokracie sama jako hodnota. Ve výčtu složek výchovy k demokracii prezentovaném J. J. Patrickem jsou zastoupeny ty hodnoty, které se bezprostředně váží k realitě amerického politického a občanského života. V evropském pojetí je role občana jedním z mnoha způsobů, jakým člověk realizuje své bytí a demokracie je jednou z mnoha skutečností, ke kterým se člověk svým bytím vztahuje. Výchova k demokracii tedy vychází z výchovného pohybu jako nezbytné podmínky lidského bytí, více by měla akcentovat axiologický roměr a vycházet z hodnotového systému člověka v jeho nejširším pojetí. Americký přístup k výchově k demokracii je pragmatičtější a konkrétněji artikuluje požadované kognitivní dovednosti občana. Oba přístupy ale kladou důraz na otevírání možností pro kritické přijímání hodnot vycházejících z podstaty demokracie.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 34 (přel. Ivana Havlínová).

4.6.1 Specifické nároky na výchovu k demokracii

V čem spočívá výchova k demokracii? Které hodnoty výchovu k demokracii utvářejí a k jakým hodnotám naopak ona přivádí vychovávané? Jaké jsou potom specifické nároky na výchovu k demokracii? To jsou otázky, které se zákonitě objeví poté, co výchovu v jejím nejobecnějším pojetí, tedy výchovu, která přivádí žáky k hledání jejich místa ve světě, jejich možností v něm, umístíme do určité historické a politické situace, zde do demokracie.

Výchova k demokracii je tou částí socializační funkce výchovy, která otevírá základní témata účinnosti demokratických procesů a fungování demokratických institucí. *Prvním nárokem* je představit žákům, co demokracie je a které politické uspořádání už demokracií nazvat nelze. Žáci by měli dokázat odlišit demokratické formy vlády od nedemokratických.

V rámci výchovy k demokracii by měli identifikovat a kriticky posuzovat způsob, míru a základní východiska jednotlivých demokratických procesů a rozhodovacích postupů demokratických vlád. Nezbytným předpokladem je dobrá orientace v základních typech demokratických společností.

Vzhledem k tomu, že demokracie není daností, ale neustále se vyvíjejícím a proměňujícím společenskopolitickým systémem, který má v současnosti mnoho variant, vyvíjí se i vztah k hodnotám a principům s ní spojeným. To s sebou nese *druhý nárok* na výchovu a vzdělávání. Nárok na přijímání, kritické přehodnocování a reflexi těch demokratických principů, které historicky prokázaly své opodstatnění a jsou postaveny na základních lidských hodnotách jako svoboda, spravedlnost, odpovědnost, tolerance a respekt. Vždy s novou generací je nastolován nárok na porozumění demokracii, jejím procesům, institucím a v neposlední řadě základním principům a hodnotám, z nichž vychází a o které usiluje; teprve naplňování tohoto nároku může vést k určité společenskopolitické stabilitě. Mezi ty nejzákladnější principy, které jsou zároveň jakýmsi ukazateli otevřenosti demokratické společnosti,

počítáme např. lidská práva, občanské svobody, právní stát, ústavu, svobodné volby, existenci více politických stran, transparentnost, tržní ekonomiku, občanskou participaci.

V současné realitě světa vedle otázky vnitřního vývoje demokratických společností nabývá na velkém významu i otázka, jakou úlohu tyto společnosti hrají v celosvětovém prostoru. *Třetím nárokem* na výchovu k demokracii je, že musí nutně otevírat i otázku po této úloze stejně jako otázku, jak ostatní svět a události v něm ovlivňují demokratické společnosti. V minulém i tomto století jsme byli a stále jsme svědky střetů demokracie s jejími odpůrci. Prosazení demokracie jako politického systému koncem dvacátého století v mnoha zemích s sebou přineslo nároky na rozšíření výchovy k demokracii o další rozměr. J. J. Patrick zdůrazňuje fakt, že demokracie již není pouhou záležitostí vnitřního vývoje v jednotlivých suverénních státech ale je vnímána jako světově převažující zdroj politické legitimacy¹⁸⁶. Pro výchovu k demokracii ve 21. století to podle něj znamená vnímat demokracii jako „transnacionální a univerzální koncept“¹⁸⁷ a tím rozšířit výchovu k ní o globální, univerzální rozměr se silným akcentem na schopnost srovnávání jednotlivých demokratických systémů a principů.

Důležitým východiskem pro formování výchovy k demokracii je vnímání demokracie nejenom jako politického systému, ale i jako způsobu života¹⁸⁸; tím vzniká *čtvrtý nárok* na výchovu k demokracii: hledání hodnotových systémů s demokracií spojených. Usilujeme-li ve výchově o přivádění mladých lidí k tázání po smysluplném životě a cestách, jak jej naplňovat, ukazuje se tázání po smyslu a významu demokracie pro jednotlivce, společnost a jejich historickou zasazenost nezbytnou. Aby mohl jedinec smysl demokracie pro sebe i pro lidské společenství hledat a odkrývat, je nezbytné, aby se výchova k demokracii zaměřovala nejenom na politické uspořádání a procesy nezbytné pro fungování demokracie jako politického

¹⁸⁶ PATRICK, J. J.: *Teaching Democracy Globally, Internationally and Comparatively: The 21st Century Mission of Schools*. In: HAMOT, G. H., PATRICK, J. J., LEMING, R. S. (ed): *Civic Learning in Teacher Education. International Perspectives on Education for Democracy in the Preparation of Teachers*. Vol. 3, Indiana University, SSDC, 2004, s. 21.

¹⁸⁷ Tamtéž, s. 21.

¹⁸⁸ ZNOJ, M.: *Cesta od normativní teorie demokracie k teorii procedurální a zpět*. In Shapiro, I., Habermas, J.: *Teorie demokracie dnes*. Praha: Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu, 2002, s. 22. ISBN 80-7007-156-7.

systemu. Zejména by měla být úsilím o hledání hodnot a principů, od nichž se odvíjí demokracie jako způsob života a které jsou nebo mohou být v souladu s osobními hodnotami jednotlivce i obecně platnými principy celé společnosti. Následující příklad více ozřejmí vztah mezi hodnotami jedince a společnosti. Touhou každého člověka je svoboda. I když tuto hodnotu s demokracií spojujeme, její naplňování není automaticky dané, ale musí být garantováno a prosazováno. Jednou z cest je i výchova k demokracii. Znalost demokratických procesů a institucí vede k porozumění tomu, jak jejich prostřednictvím usilovat o svobodu člověka v jejím nejvšestrannějším pojetí. Sama o sobě však nestačí, musí jít ruku v ruce s vnitřním zaujetím člověka – občana, jeho vůlí ke spolupobývání v demokratické skutečnosti.

Shrnutím nároků na výchovu k demokracii, která se opírá o východiska filosofie výchovy, axiologie a politické filosofie je úsilí, aby mladí lidé

- dokázali identifikovat, co je demokracie a co demokracie není
- dokázali posuzovat demokracii jako politický systém a kriticky vyhodnotit ty její principy, které jsou pro její životaschopnost nezbytné
- dokázali posuzovat jednotlivé principy demokracie a věděli, v jakém vztahu jsou nejenom k demokracii jako společenskopolitickému uspořádání, především v jakém vztahu jsou k nim v jejich roli jedince a občana žijícího v demokracii, aby je dokázali využívat k ochraně svých práv a svobod stejnou měrou jako k ochraně práv a svobod ostatních, stejně jako k řešení situací vedoucích k prosazování obecného dobra
- měli vůli přijmout ty základní lidské hodnoty, které jim pomohou vztahovat se k sobě samému, aktivně a smysluplně sdílet své bytí s ostatními
- dokázali takto zvnitřněné hodnoty uvést v soulad s hodnotami demokratickými, tedy s hodnotami, které vedou člověka k vnímání samotné demokracie jako zvláštní hodnoty
- dokázali vnímat demokracii jako způsob života a tento způsob života se snažili žít, to znamená především vědět, že demokracie je a měla by být jednak politickým systémem s určitou formou vlády, ale také výzvou k diskuzi. K diskuzi provokující její účastníky k promýšlení životního způsobu, k artikulaci životní situace a výzev, k hledání způsobů, jak je zvládat, jak se u nich setkávat s ostatními ve vzájemné

dobré vůli, respektu a při vědomí odpovědnosti k sobě, ale především ke svému údělu jako možnosti krátkého pobývání ve světě tolik plného jedinečných fenoménů.

4.6.2 Výchova k demokracii a kontroverzní témata

Kromě výchovy k demokracii určené žákům základních škol je důležité věnovat pozornost i výchově k demokracii studentů středních škol. Zde je pozoruhodné, že v České republice nepovažujeme za důležité výchově k demokracii věnovat větší pozornost a zatímco na úrovni základní školy se žáci setkávají kromě vzdělávacího oboru *výchova k občanství* i s průřezovým tématem *výchova demokratického občana*, na střední škole již toto průřezové téma zařazeno není. Jako bychom očekávali, že absolvováním výchovy k občanství na základní škole jsme vychovali již hotové občany, kteří jsou základním předpokladem demokratické společnosti a na střední škole již nemusíme výchovu k demokracii tolik akcentovat.

V průběhu uplynulých dvaceti let bylo na českých školách realizováno několik programů výchovy k demokracii, přesto jsme dnes svědky toho, jak se právě tento obor dostal do pastí formálního přístupu ze strany pedagogů a nezájmu mladých lidí o témata spojená s demokracií a občanem v ní. Najdeme však alespoň dva z výchovně vzdělávacích přístupů, které směřují k porozumění demokracii jako politickému systému i jako hodnotě a diskuzi. Přivádějí mladé lidi k porozumění a vůli přijmout základní demokratické hodnoty a principy. V případě obou přístupů dochází zejména ke zvnitřnění hodnot jako odpovědnost, spravedlnost a respekt, a přijetí demokratických principů jako svobodné volby, právní stát, lidská práva a občanské svobody. Žáci během obou výchovně vzdělávacích programů projeví vůli k občanské angažovanosti a participaci.

Jedním z přístupů je výchova k demokracii zaměřená na práci s kontroverzními tématy. Vychází z několikaleté spolupráce s profesorkou *Dianou Hess*¹⁸⁹, autorkou mezinárodního výchovně vzdělávacího programu pro gymnázia a střední školy *Deliberatnig in Democracy*. Program, jehož hlavním cílem je rozvíjení

¹⁸⁹ Diana Hess je profesorkou na University of Wisconsin-Madison.

schoností podlet se na různých formách veřejných diskuzí, jsem pod názvem *Kontroverzní témata a demokracie* rozpracovala a ověřovala se studenty společenských věd v seminářích didaktiky společenských věd na Pedagogické fakultě UK v Praze a Filozofické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. Program vychází z následujících otázek: Kdy se téma nebo problém stává kontroverzní? Proč se kontroverzními tématy zabývat? Která kontroverzní témata by se měla objevit v hodinách výchovy k občanství a ve společenskovědních předmětech? Jaká kritéria je nutno stanovit pro práci s kontroverzními tématy v hodinách výchovy k občanství a v hodinách společenských věd? Jak s kontroverzními tématy ve výuce pracovat?

Druhým přístupem je výchovně vzdělávací program *Projekt Občan*¹⁹⁰. Vzhledem k tomu, že vznikl ve Spojených Státech a poté se rozšířil do více než osmdesáti zemí celého světa, nabízelo se porovnání přínosů programu pro výchovu k demokracii v různých sociokulturních prostředích a různých typech demokratické společnosti. Díky spolupráci na tomto programu s nevládními institucemi v Michiganu, Coloradu, Oklahomě, na Slovensku a v Dominikánské republice se podařilo provést průzkum v těchto státech a zemích. Získané poznatky měly pomoci zkvalitnit další práci s učiteli výchovy k občanství a demokracii v partnerských zemích a státech. Zároveň měly být odpovědi na otázky, které se v průběhu deseti let práce s tímto programem shodně objevily ve všech našich partnerských zemích, např. *Jaká je úloha občanské společnosti v současných demokraciích? Které zkušenosti a nakolik ovlivňují přesvědčení mladých lidí, že mohou ve společnosti iniciovat změnu?*

¹⁹⁰ Projekt Občan byl vyvinut v roce 1992 v Centru pro občanskou výchovu (Center for Civic Education) v Kalifornii jako odpověď na požadavek zvýšit občanskoprávní kulturu mladých lidí, zvýšit jejich zájem o věci veřejné a rozvíjet porozumění základním demokratickým procesům, které by vedlo k přijetí hodnot a principů, na nichž demokracie stojí. Program se záhy stal velmi populární. Během několika let se rozšířil do dalších států v rámci USA, ale i do mnoha zemí celého světa, což bylo velkým překvapením pro autory, zároveň však i potvrzením metodické správnosti tohoto programu. V současné době je realizován ve více než osmdesáti zemích a je jedním ze stěžejních programů mezinárodního výměnného programu CIVITAS. V rámci tohoto programu spolupracují především nevládní organizace na vývoji, adaptaci a implementaci programů výchovy k občanství a demokracii určených školám, pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale i pro pregraduální studium učitelství společenských věd. Zde spolupracují nevládní organizace s univerzitami. Součástí mezinárodního výměnného programu CIVITAS jsou i výzkumy zaměřené především na zjištění účinnosti jednotlivých programů v různých prostředích, na zjištění potřeb jednotlivých světových regionů nebo zemí v oblasti rozvoje výchovy k demokracii.

Uvádím zde některé z výsledků tohoto výzkumu vypovídající o třídách pracujících v Projektu Občan, abych na konkrétním příkladu dokázala, že výchova k demokracii, jak byla prezentována na předchozích stránkách, je reálným výchovně vzdělávacím přístupem.

Znalosti občana - žáci 6. – 12. ročníku vykazovali po absolvování Projektu Občan větší obecné znalosti o demokracii, žáci 3.-5- ročníku ovšem nikoli. Žáci obou věkových kategorií prokázali významný posun ve znalostech o veřejných problémech a veřejné politice, o svobodě vyznání, o právech občanů na dotazování se a komunikaci s orgány samosprávy a státní správy, o právu občana být členem různých organizací.

Dovednosti občana – žáci v obou věkových skupinách statisticky významně prokázali rozvoj získaných občanských dovedností, zejména dovednosti v oblasti výzkumu, spojeného s analýzou vybraného problému, a v oblasti řešení problému. Žáci zapojení do projektů, které řešily veřejný problém týkající se jejich komunity, vypovídali, že získali hodně dovedností.

Občanské postoje – kvalitativní data prokázala že učitelé zaznamenali větší toleranci k jiným názorům mezi žáky. Učitelé v České republice kladli větší důraz na občanskou angažovanost, slovenští učitelé na zájem o věci veřejné, učitelé ve Spojených státech na účinnost občanské participace.

Žáci získali více, když:

- učitelé cíleně spojovali témata Projektu Občan s širšími demokratickými principy
- žáci viděli, že problém, který řešili v rámci Projektu Občan, byl společensky významný, konkrétní a smysluplný a když se jim podařilo iniciovat nebo přímo realizovat nějakou změnu ve společnosti
- byl Projekt Občan co nejautentičtější – žáci měli příležitost být v přímé interakci s jednotlivými subjekty ve společnosti.

Výchova k demokracii má v různých zemích mnoho shodných rysů, ať se zaměříme na její východiska filosofická či politologická, na její cíle, vzdělávací obsah, využívané pedagogické přístupy nebo místo v systému vzdělávání. Odlišnosti mezi jednotlivými přístupy k ní vyplývají z rozdílů mezi jednotlivými typy demokracie, které s sebou mezi jinými nesou rozdílné sociální uspořádání, jinou úroveň ekonomického rozvoje a rozdíly ve společenském vnímání důležitosti jednotlivých demokratických principů. Mezi nimi míra otevřenosti vztahu občana a demokratického státu prezentuje závažný důkaz o otevřenosti demokratické společnosti a vůli jejích občanů podílet se na správě věcí veřejných.

Závěr - Komu je výchova k demokracii určena?

Jedinci, který je schopen a otevřen pro nahlížení svého vztahu ke světu z perspektivy historické (usiluje o porozumění lidským dějinám, kulturnímu dědictví a jejich významu pro své aktuální bytí ve světě), z perspektivy svých životních podmínek (usiluje o porozumění světu v jeho jednotlivých místních odlišnostech a zvláštnostech, které utvářely i odlišnosti a zvláštnosti lidských společenství). Důležitá je i perspektiva sociálně ekonomická, díky níž je schopen podílet se na společenskoekonomických procesech a tím si zajistit svou životní existenci. Výchova k demokracii pomáhá člověku - občanovi vytvářet si a prosazovat smysluplné vztahy ke společenskopolitickým skutečnostem a věcem veřejným, rozhodovat se a jednat v souladu se smyslem své individuální existence stejně jako v zájmu naplňování obecného dobra. Velkou výzvou, vlastně celoživotním údělem každého člověka je, aby s hodnotami, kterými utváří svůj vztah ke svému bytí dokázal uvést v soulad i obecně přijímané a rozvíjené základní demokratické hodnoty a principy jako obecné dobro, spravedlnost, osobní svobody, politické svobody, ekonomické svobody, rovnoprávnost, diverzita, patriotismus, občanská participace.

Výchova k demokracii je stejně jako výchova obecně celoživotním údělem a stejně jako výchova v nejširším slova smyslu může být úspěšná jedině tehdy, jsou-li její účastníci – vychovatelé i vychovávaní otevřeni jejím problémům.

Výchova k demokracii je přístupem, který nelze uzavřít do mezí jednoho vyučovacího předmětu ve škole. Je to jeden ze základních přístupů školy k žákům, jedna z odpovědností, kterou škola má nejenom k nim, ale k celé společnosti. Klade velké nároky na školu jako instituci a na pedagoga. Aby mohl vychovávat své žáky v duchu demokratických hodnot a principů, musí být sám vnitřně motivovaný.

Důležitou roli hraje příprava budoucích pedagogů. Výchova k demokracii je totiž rozvíjením schopností nahlížet současný svět, pojmenovávat výzvy, které před člověka předestírá. Měla by rozvíjet vůli a potřebu chtít se podílet na sousedství v bytí¹⁹¹ a rozhodovat se a jednat na základě přijatých etických principů. Je pro člověka

¹⁹¹ MICHÁLEK, J.: Topologie výchovy. Praha: Oikoymenth, 1996, s. 89. ISBN 80-86005-01-1.

možností být otevřený hledáním vlastních životních cest a být otevřeným širšímu a bohatšímu světu, než pouze společnosti, v níž žije – světu jako celku. Taková výchova vyžaduje pedagoga, který se sám těmto možnostem přibližuje, který neustálou reflexí a promýšlením své pedagogické činnosti hledá způsoby, jak otevírat vědomí mladých lidí pro setkávání se se světem mimo své vlastní já a proč hledat smysl v jeho jednotlivostech, které utvářejí lidský život.

Výchova k demokracii není pouze záležitostí školního prostředí: je jedním ze základních společenských imperativů, má-li demokracie obstát. Demokracie jako politický systém může obstát pouze tehdy, obстоjí-li jako způsob života jejích jednotlivých členů – občanů. Výchova k demokracii je tedy stejně jako výchova obecně záležitostí kontinuální v nároku s každým novým jedincem být znovu a znovu realizována, záležitostí celospolečenskou v základní nutnosti zachování a dalšího rozvoje demokratických principů a hodnot. Je zároveň záležitostí politickou. Demokratická společnost by sama měla mít zájem na tom, aby všichni občané nejenom znali, ale především rozuměli základním procedurálním nástrojům a procesům. Velkou výzvou pro současné demokracie je požadavek, aby občané měli potřebu se na využívání demokratických mechanismů sami podílet.

Výchova jako otevírání možností pro rozhodování o vlastním jednání přivádí člověka k odpovědnosti za sebe a ve vztahu k ostatním i za ně, neboť člověk jako tvor společenský je závislý na ostatních a z této závislosti pro něj plyne i ona odpovědnost vůči nim. Má-li společnost zůstat svobodnou, musí usilovat o výchovu a vzdělání svých občanů. Občané se svým rozhodováním a jednáním stejně jako svým vztahem k demokracii jsou jejími garanty.

Výchova k demokracii je příležitostí pro všechny její účastníky k setkávání se, často autentickému, s konkrétními problémy určité dějinné situace. Ty vytvářejí rámec a možnost pro rozvíjení „vzájemnosti“ a toho, co E. Fink nazývá „spoluporadou“. Vychovávání a vychovávající spolu otevírají prostor světa, v němž se obě strany přímo „dotýkají“ projevů bytí a spolupobývání, hledají cesty, jak porozumět a zaujímat reflektovaný vztah k dalším jsoucům a jednotlivostem celku světa. Především se jedná o pomoc při hledání cest, jak porozumět svému pobývání, o

pomoc žákům získat znalosti, dovednosti, postoje, které se jim stanou základem a příležitostí pro smysluplný osobní, společenský a občanský život. Přivádět je k zaujímání určitého postoje, k obecně platným hodnotám a principům, o něž by se mohli opírat, vést je k pozitivnímu a otevřenému vztahu k životu není vůbec jednoduché. Vyvstává otázka, jaký zvolit pedagogický přístup, aby byly splněny požadavky, kladené na rozvoj osobnostních, sociálních a v neposlední řadě občanských kompetencí žáků a studentů. Komparativní a integrační přístup, deliberativní přístup k tématům kontroverzním, autentické a projektové vyučování jako příležitost přímo se podílet na správě věcí veřejných a tím rozvíjet své kognitivní schopnosti stejně jako rozvíjet vlastní systém hodnot, to jsou výchovné a vzdělávací přístupy, které vycházejí z filosofických zkoumání výchovy jako součásti lidského bytí. Inspirovány trojím rozměrem péče o duši, hodnotami jako vztahy člověka k sobě samému, ke společnosti a ke světu jako celku, se snaží o vyvážený vztah mezi kognitivním a axiologickým rozměrem výchovy k demokracii; k demokracii, která je nahlížena jako politický systém, jako hodnota, jako životní způsob a jako diskuze.

Práce je filosofickým pohledem na místo, možnosti a výzvy výchovy a její konkrétnější podoby, výchovy k demokracii v současném světě. Ve čtvrté kapitole je filosofický náhled doveden do náhledu na výchovu k demokracii v jejím provádějícím modu. Tím je splněn jeden ze záměrů práce: ukázat, že zkoumání výchovy k demokracii z perspektiv filosofie výchovy, axiologie a politické filosofie je nezbytné, chce-li pedagog v modu provádění najít způsoby, jimiž lze veškeré nároky na výchovu k demokracii artikulovat. Přiblíží se tím hodnotám a idejím, které od výchovy jako kultivace člověka očekáváme. V žádném případě nejde o vytvoření modelu apirujícího na to být označován jako odpověď na všechny v práci nastolené otázky. Představené přístupy jsou výzvou k diskuzi, k promýšlení, a prověřování jejich možností a limitů. Pokud budou inspirovat k hledání dalších možných nároků na výchovu k demokracii v jejím axiologickém i kognitivním rozměru, pokud povedou k nacházení nových souvislostí mezi nimi, naplnil se další ze záměrů práce: probudit a povzbudit vůli vychovatele – pedagoga chtít hledat, ověřovat a promýšlet výchovu a vzdělávání ve všech jejích možnostech, s přihlédnutím k jejich

dichotomiím a limitům v té nejkonkrétnější životní situaci, ve které probíhá jeho výchovné působení, v bezprostředním setkávání se se žáky nad společnými tématy.

Jedním z hlavních cílů práce bylo ukázat význam filosofických východisek pro konstituování výchovy k demokracii, ukázat, že nelze vycházet pouze z pozic pedagogiky a politologie, neboť bychom těžko hledali onen axiologický rozměr, který nutně musí být vedle kognitivního zaměření výchovy k demokracii nacházen a rozvíjen. Bez otevření příležitosti pro vědomé a reflektované přijímání (nebo i odmítání na základě kritického promýšlení a rozhodování) je výchova k demokracii degradována na pouhé předávání politologických poznatků o demokracii jako způsobu vlády. Jedním z důsledků takového přístupu je ztráta mladého člověka pro skutečnost demokracie jako životního rámce. Ten pro nás znamená společenské zřízení, v němž se jako v jediném ve své historii lidstvo po mnoha historických peripetiích přiblížilo ideálu ochrany naší lidské podstaty, a to prostřednictvím ochrany našich základních lidských svobod a práv. Skutečnost demokracie je pro nás i hodnotou, v níž můžeme promítnout ty naše vztahy a hodnoty, kterými se jako jedinci vztahujeme ke své konečné existenci a kterými se snažíme překonat všední každodennost našeho bytí (nebo ji alespoň učinit hodnotnější). Jsou to především osobní odpovědnost, respekt k jedinečnosti ostatních, touha po kráse, spravedlnosti, po pravdě.

Zkoumání hodnot z pozic axiologie a z pozic sociologie a psychologie, zkoumání vztahu individuálních dispozic člověka a hodnotových struktur podmíněných kulturně, historicky a sociálně zakládá požadavky na výchovu. Pokud není ve společnosti věnována odpovídající pozornost péči o platné hodnoty a pokud se nezkoumá ani vliv hodnot na osobní a sociální vystupování člověka, vzniká nejenom nebezpečí formálního přístupu k výchově, jejím možnostem a limitům, ale i nebezpečí nepochopení či přímo potlačování výchovné složky vzdělávání. Jsme pak svědky nedomyšlených pokusů rychle napravovat absenci některých skupin hodnot v životě mladých lidí, dnes zejména hodnot, které vznikají například v jedinečném a těžko zastupitelném prostředí dobře fungující rodiny a které se jedině v tomto prostředí mohou rozvíjet a být předávány.

Dnes jsou v ohrožení takové hodnoty jako hodnota společného sdílení, hodnota sounáležitosti, mezigenerační úcta a pochopení. „Problém zřejmě je, protože se ukazuje, že nejsme otevřeni mnohdy dostatečně pro ty nejprimitivnější demokratické nároky, že nemáme smysl pro toleranci, nejsme s to společně se sejít u problémů s úctou vůči partnerovi, nerozumíme dostatečně sami sobě a svému místu“¹⁹². V širším sociálním kontextu se potom nabalují i širší problémy spojené s absencí nebo s nepochopením některých základních hodnot. Společenský požadavek, aby osobní a společenské hodnoty stejně jako další skupiny hodnot byly mladým lidem zprostředkovávány, se situuje do prostředí školy jako výchovné a vzdělávací společenské instituce. Z mnoha důvodů (časových, organizačních, personálních apod.) se z nich stávají vágní nebo významově vyprázdněné pojmy. Žáci nemají příležitost ztotožnit se s nimi jako se smysluplným vztahem k určité společenské realitě. Učí se „o hodnotách“ nikoli „hodnotám“. Nepochází k takové kultivaci a rozvoji hodnotových vztahů, které by motivovaly člověka k odpovědnému rozhodování a vedly k potřebě jednání. Navíc tendence společnosti přenést na školu některé funkce a role v minulosti tradičně související se životem rodiny nerespektuje sociologii, psychologii ale i životní zkušeností ověřenou nezastupitelnost jednotlivých sociálních skupin a prostředí na utváření osobnosti jedince a na vytváření jeho sociálních vazeb a sociálního citění. Nerespektují se ani axiologii zkoumané heterogenní vztahy mezi jednotlivými hodnotami, subjektivní a objektivní vlivy, které je utvářejí, nerespektují se výzvy a otázky, které filosofie hodnot nabízí k řešení. V neposlední řadě se často nerespektují ani filosofie výchovy zkoumané a pojmenovávané možnosti a limity výchovy jako takové realizované v prostředí dnešní školy. Zde se ještě můžeme setkat s upřednostňováním vzdělávání bez využití hodnotového potenciálu probíraného učiva. Vzdělávání je stále ještě často vnímáno spíše jako proces předávání poznatků, proces rozvíjení pouze kognitivní stránky osobnosti žáka. V roce 2002 byla tato skutečnost konstatována i ve zprávě OECD¹⁹³. Zároveň bylo doporučeno, aby pedagogové na školách věnovali výchově daleko větší pozornost.

¹⁹² PEŠKOVÁ, J.: *Cíle humanitního vzdělání v současné době u nás*. In: (ed) HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D.: *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Nakladatelství KREACE, 2010 s. 74. ISBN 978-80-902125-6-5.

¹⁹³ Zpráva OECD

Toto doporučení můžeme ve škole naplňovat teprve tehdy, když odmítneme nahlížet výchovu jako jednu z pedagogických nauk, ale začneme se ptát, proč ji vlastně potřebujeme, a co znamená vychovávat. Zdeněk Pinc začíná svou knihu *Fragmenty k filosofii výchovy* slovy: „Abychom mohli jakoukoli činnost vůbec vykonávat, musíme se věci dotazovat na možnosti, které nám skýtají“¹⁹⁴, a ptát se po možnostech výchovy je odpovědností, kterou máme vůči žákům i vůči sobě. Výchova je nezbytnou podmínkou lidství, tedy podmínkou pro možnosti, které se jejím uskutečňováním otvírají vychovávanému žáku, ale i nám, vychovávajícím.

Výchova k demokracii tuto možnost ještě více umocňuje, neboť se dotýká skutečností, které mají bezprostřední význam pro každého z nás.

Literatura a elektronické zdroje

¹⁹⁴ PINC, Z.: *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-7298-004-1.

- *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.
- ARENDOVÁ, H.: *Krise kultury*. Praha: Váhy, 1994.
- ARISTOTELÉS: *Etika Nikomachova*. Praha: Nakladatelství Rezek, 2009. ISBN 80-86027-29-5.
- ARISTOTELÉS: *Metafyzika*. Praha: Nakladatelství Rezek, 2008. ISBN 80-86027-27-9.
- ARISTOTELÉS: *O duši*. Praha: Petr Rezek, 1996. ISBN 80-901796-9-X.
- ARISTOTELÉS: *Politika I*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-92-5.
- ARISTOTELÉS: *Politika II*. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-125-0.
- AYERS, W.: *Teaching in and for Democracy*. In *Curriculum and Teaching Dialogue*. Age Publishing: Vol. 12, No. 1 & 2, 2009 – 2010, s. 3 -10.
- BALLESTREM, K.: OTTMANN, H.: *Politická filosofie 20. století*. Praha: Oikoymenh, 1993. ISBN 80-85241-52-8.
- BAHMUELLER, CH. F., PATRICK, J. J.(ed.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship. International Perspectives and Projects*. Indiana University, ERIC Adjunct Clearinghouse. ISBN 0-941339-24-6.
- BAUMAN, Z.: *Globalizace. Důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta 2000. ISBN 80-204-0817-7.
- BAUMAN, Z.: *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2002, 2. vydání. ISBN 80-86429-11-3.
- BENDL, S.: *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha: ISV, 2001.
- BECK, U.: *Riziková společnost*. Praha: Slon, 2004. ISBN 80-86429-32-6.
- BLECHA, I. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc: Olomouc, 1998, 2. vydání. ISBN 80-7182-064-4.
- BULL, N. J.: *Moral Education*. Towbridge: Redwood Press, 1973.
- CABADA, L., KUBÁT, M. a kol.: *Úvod do studia politických věd*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-63-7.
- Colby A., Ehrlich, T., Beaumont, E., Stephens, J.: *Educating Citizens: preparing America's graduates for lives of moral and civic responsibility*. Jossey-Bass A Willey Imprint, 2003. ISBN 0-7879-6515-4.
- DAHL, R.: *Demokracie a její kritici*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-81-3.
- DAHL, R.: *O demokracii*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-422-2.

- DEWEY, J.: *Democracy and Education*. In: The Middle Works of John Dewey, Vol. 9, ed. J. A. Boydston, (Carbondale, IL, Southern Illinois University Press), 1985.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-79-X.
- DOSTÁLOVÁ R. a kol.: *Civitas: text pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd*. Praha: ISV 2001.
- DURKHEIM, É.: *A Study in Sociology*. London: Routledge and Kegan Paul, 1952.
- FINK, E.: *Bytí, pravda, svět*. Praha, Oikoymenh, 1996.
- FINK, E.: *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. ISBN 3-930-9012.
- FROMM, E.: *Mít, nebo být?* Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5.
- FUNDA, O.: *Znavená Evropa umírá*. Praha: Karolinum 2002. ISBN 80-7184-944-8.
- FUKUYAMA, F.: *Konec dějin a poslední člověk*. Praha: Rybka Publishers, 2002. ISBN 80-86182-27-4.
- GADAMER, H. G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha: Oikoymenh, 2010. ISBN 978-80-7298-445-9.
- GERSTON, L. N.: *Public Policymaking in a Democratic Society. A Guide to Civic Engagement*. New York, M. E. Sharpe, Inc., 2002. ISBN 0-7656-1054-8.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2001. ISBN 80-7203-124-4.
- GÖBELOVÁ, T.: *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. ISBN 80-7368-240-0.
- GRENZ, S. J.: *Úvod do postmodernismu*. Praha: Návrat domů, 1997. ISBN 80-85495-74-0.
- HAMOT, G. H., PATRICK, J. J., LEMING, R. S. (ed): *Civic Learning in Teacher Education. International Perspectives on Education for Democracy in the Preparation of Teachers*. Vol. 3, Indiana University, SSDC, 2004.
- HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0970-1.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997.

- HESS, D. E.: *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York, Routledge 2009. ISBN 10: (hbk) 0-415-96228-5.
- HOGENOVÁ, A., PELCOVÁ, N. (ed.): *Hodnoty ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF UK, 2008. ISBN 80-7290-272-5.
- HOGENOVÁ, A.: *Starost o duši*. Praha, UK, 2009. ISBN 978-80-7290-393-1.
- HOGENOVÁ, A., KRÁMSKÝ, D., RYBÁK, D. (ed): *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Nakladatelství KREACE, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.
- HUNTINGTON, S. P.: *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Czech Edition: Rybka Publishers, 2001. ISBN 80-86182-49-5.
- ILLICH, I.: *Odškolnění společnosti*. Praha: nakladatelství Slon, 2001. ISBN 80-85850-96-6.
- JANDOUREK, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JASPERS, K.: *Duchovní situace doby*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1646-1.
- JASPERS, K.: *Filosofická víra*. Praha: Oikoymenh, 1994.
- *Jednota světa a pluralita hodnot. Sborník k významnému životnímu jubileu doc. PhDr. Soni Dorotíkové, DrSc.* Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-072-2.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., HOLUBEC, E. J.: *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum, 1994. ISBN 0-87120-239-5.
- JONAS, H.: *Princip odpovědnosti*. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-06-2.
- KAHNE, J., WESTHEIMER, J.: *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for democracy*. Chicago, 2001.
- KENNEDY, P.: *Svět v 21. století. Chmurné vyhlídky i vkládané naděje*. Praha. Nakladatelství Lidové noviny, 1993. ISBN 80-7106-114-X.
- KILPATRICK, W. H.: *Education for a Changing Civilisation: Three Lectures Delivered on the Luther Laflin Kellogg Foundation at Rutgers University*. New York: The Macmillan Company, 1926.
- KIS, J.: *Současná politická filosofie*. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-60-7.

- KJAERGAARD, E., MARTINENIENE, R.: *Pětkrát hurá demokracii: O demokracii v každodenní praxi školy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-5-8.
- KLAFKI, W.: *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN, 1967.
- KOHÁK, E.: *Průvodce po demokracii*. Praha: Slon, 2002. ISBN 80-86429-03-2.
- KOHÁK, E.: *Svoboda, svědomí, soužití*. Praha: Slon, 2004. ISBN 80-86429-35-0.
- KOHÁK, E.: *Tváře demokracie – pohled do jednadvacátého století*. In *Demokracie je diskuse*. Connecticut College a USIA Vienna, 1996, s. 3. RPO 9802-006 Czech .
- KOHÁK, E.: *Zorným úhlem filosofa*. Rychnov pod Kněžnou: Ježek, 2004. ISBN 80-85996-38-3.
- KOHLBERG, L.: *Essays in moral development. Vol. 2. The psychology of moral development*. New York: Harper & Row, 1984.
- KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1997.
- KŘÍŽOVÁ, I. A kol.: *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství. Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu*. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0373-6.
- KUNC, J. (ed.): *Demokracie a ústavnost*. Nakladatelství Karolinum, UK v Praze, 1999. ISBN 80-7184-868-9.
- LÉVINAS, E.: *Totalita a nekonečno*. Praha: Oikoymenh, 1997. 80-86005-20-8.
- LICKONA, T.: *Educating for character: How our schools teach respect and responsibility*. New York, Bantam Books, 1992.
- LIESSMANN, K. P.: *Hodnota člověka. Filosoficko-politické eseje*. Břeclav: Malovaný kraj, 2010. ISBN 978-80-903759-7-0.

- LIESSMANN, K. P.: *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LYOTARD, J. F.: *O postmodernismu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-707-047-1.
- MACHOVEC, M.: *Filosofie tváří v tvář zániku*. Praha: Nakladatelství Zvláštní vydání, 1998. ISBN 80-85436-61-2.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V.: *Kurikulum v současné škole*. Brno: CPV, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAREŠ, J., GAVORA, P.: *Anglicko-český slovník pedagogický*. Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MACHOVEC, M.: *Filosofie tváří v tvář zániku*. Praha: nakladatelství Zvláštní vydání, 1998. ISBN 80-85436-61-2.
- MICHÁLEK, J.: *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-01-1.
- MYERS, S. (ed.): *Demokracie je diskuse*. Vídeň: USIA Regional Program Office, 1997. RPO 9802-006 Czech.
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001.
- NEUBAUER, Z.: *O počátku, cestě a znamení časů*. Praha: Malvern, 2007. ISBN 978-80-86702-26-1.
- NIETZSCHE, F.: *Antikrist. Přehodnocení všech hodnot*. Olomouc: Votobia, 2001. ISBN 80-7198-481-7.
- NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*. Praha: Nakladatelství XYZ, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7388-147-4.
- OLŠOVSKÝ, J.: *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Erika, 1999. ISBN – 80-7190-804-5.
- PALOUŠ, R.: *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

- PALOUŠ, R.: *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.
- PALOUŠ, R.: *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5.
- PALOUŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PATOČKA, J.: *Komeniologické studie I*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, J.: *Péče o duši II*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-91-7.
- PATOČKA, J.: *Platón a Evropa*. Praha: Filosofía, 2007. ISBN 978-80-7007-264-6.
- PATOČKA, J.: *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenh, 2003.
- ISBN 80-7298-064-5.
- PATRICK, J. J., PINHEY, L. (ed): *Resources on Civic Education for democracy: International Perspectives*. Indiana University: The ERIC Clearinghouse for Social Studies, 1996.
- PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0076-5.
- PELCOVÁ, N. a kol.: *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007. ISBN 80-7290-277-6.
- PELCOVÁ, N. a kol.: *Výchova k humanismu*. Praha: UK, 1999. ISBN 80-86039-77-3.
- PELCOVÁ, N.: *Vzorové lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV Nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-64-1.
- PEŠKOVÁ, J., PRŮKA, M., VAŇKOVÁ, I.: *Hledání souřadnic společného světa*. (ed): Praha: eurolex, 2004. ISBN 80-86432-91-2.
- PEŠKOVÁ, J., ŠEVČÍK, O.: *Filosofie – kultura – civilizace*. Praha: UK, 1997. ISBN 80-86039-17-X.
- PEŠKOVÁ, J., SCHÜCKOVÁ, L.: *Já člověk...Jak pěstovat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-21766-4.

- PETŘÍČEK, M.: Úvod do současné filosofie. Praha: Herrmann & synové, 1997.
- PINC, Z.: *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- PINHEY, L., BOYER, C. L. (ed): *Resources on Civic Education for Democracy: International Perspectives* Indiana University: The ERIC Clearinghouse for Social Studies, 1997.
- PLATÓN: *Faidón*. Praha: Oikoymenh, 2000, 4. vydání. ISBN 80-86005-26-7.
- PLATÓN: *Prótagoras*. Praha: Oikoymenh, 2000 4. vydání. ISBN 80-86005-98-4.
- PLATÓN: *Sofisté*. Praha: Oikoymenh, 2009. ISBN 978-80-7298-162-5.
- PLATÓN: *Theaitetos*. In Kratochvíl, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1997.
- PLATÓN: *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2005. ISBN 80-7298-142-0.
- PLATÓN: *Zákony*. Praha: 1997. ISBN 80-86005-31-3.
- POPPER, K., R.: *Otevřená společnost a její nepřátelé*. Praha: Oikoymenh, 1994. ISBN 80-85241-53-6.
- POPPER, K., H.: *Život je řešením problémů*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0686-7.
- PRÁZNÝ, A.: *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7194-990-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J.: *Srovnávací pedagogika*. Portál, Praha 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- JOCH, R., ŽEGKLITZ, J. (ed): *Přednášky z politické filosofie*. Praha: Občanský institut, 2001. ISBN 80-86228-05-3.
- *Res Publica: An International Framework for Education in Democracy*. Calabasas, CA, 2006.
- RICOEUR, P.: *Filosofie vůle I*. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-033-5.

- RUISEL, I.: *Human Knowledge in the Context of Cognitive Psychology*. In: *Studia Psychologica*, 52, 2010,4.
- SAK, P.: *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000.
- SCRUTON, R. *Průvodce inteligentního člověka filosofií*. Breno: Barristel & Principal studio, 2003. ISBN 80-85947-91-9.
- SHAPIRO, I., HABERMAS, J.: *Teorie demokracie dnes*. Praha: Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu. ISBN 80-7007-156-7.
- SHAPIRO, I.: *Morální základy politiky*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0716-6.
- SOKOL, J., PINC, Z.: *Antropologie a etika*. Praha: Nakladatelství TRITON, 2003. ISBN 80-7254-372-5.
- SOKOL, J.: *Malá filosofie člověka*. Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021—2535-5.
- STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D.: *Kapitoly z filosofie výchovy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-56-2.
- STÖRIG, H. J.: *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-500-2.
- *Project Citizen Data Collection Guide: Czech Republic*. Denver: RMC Research Corporation, 2005.
- UNESCO: *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století*. Praha: PedF UK, 1997.
- VACEK, P.: *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁROSS, M.: *Úvod do axiologie*. Bratislava: EPOCH 1970
- VONTZ, T. S., METCALF, K. K., PATRICK, J. J.: *Project Citizen and the Civic Development of the Adolescent Students in Indiana, Latvia, and Lithuania*. Indiana University: ERIC Clearinghouse for Social Studies, 2000. ISBN 0-941337-25-4.
- *Výchova – téma k promýšlení. Sborník příspěvků přátel, kolegů a žáků vydany Pedagogickou fakultou u příležitosti osmdesátých narozenin profesora Palouše*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004. ISBN 80-7290-178-8

- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6
- WALTEROVÁ, E.: *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. UK Praha: 2006. ISBN 80-7290-269-5.
- ZBOŘIL, B. *Úvod do ontologie a axiologie*. Brno: 1947

Elektronické zdroje

- AMADEO, J et al. *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. [online]. Amsterdam, IEA, 2002. Dostupné z <<http://www.iccs.acer.edu.au/index.php?page=publications-and-papers>>.
- CIVNET. Dostupné z <<http://www.civnet.org>>
- EURYDYCE. Informační síť o vzdělávání v Evropě. <http://www.eurydyce.org>
- *Lisabonská strategie* [online]. Dostupné na: <<http://ec.europa.eu/ceskarepublika>>
- McMillan, W. J.: „*Your thrust is to understand*“ – *how academically successful students learn*. In *Teaching in Higher Education*, Vol.15, No. 1, February 2010, 1-13. <http://www.informaworld.com>. ISSN 1470-1294.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z <<http://www.msmt.cz>>
- SOUKUP, P. (ed.) *Národní zpráva z mezinárodní studie občanské výchovy*. [online]. Praha: ÚIV, 2010 [cit. 2011-02-22]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/pro-novinareruvysledky-mezinarodniho-vyzkumu-iccs-obcanska-vychova>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z <<http://www.rvp.cz>>
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. Dostupné z <<http://www.rvp.cz>>
- TORNEY-PURTA, J. et al. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* [online].

Amsterdam: IEA, 2001, [cit.2011-02-22]. Dostupné z
<<http://www.iccs.acer.edu.au/index.php?page=publications-and-papers>>.

- Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné z <<http://www.uiv.cz>>
- WITTROCK, M., C. *Learning as a Generative Process*. In Educational Psychologist, Vol. 11, No. 2, pp.87-95. ISSN 0046-1520 print/ ISSN 1532-6985 online
- WOODS, P.A.: *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing, 2005 (s.xv)